Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional

Pedro Simón de Vicente Rodríguez, Antonio Bolívar Botía, Antonio Burgos-Garcia, María Teresa Castilla Mesa, Jesús Domingo Segovia, Manuel Fernández Cruz, María Jesús Gallego Arrufat, María José Latorre-Medina, María José León Guerrero, María del Carmen López López, et al.

▶ **To cite this version:**

Pedro Simón de Vicente Rodríguez, Antonio Bolívar Botía, Antonio Burgos-Garcia, María Teresa Castilla Mesa, Jesús Domingo Segovia, et al.. Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. Revista de Educacion, 2006, 339, pp.711-744. halshs-03631777

HAL Id: halshs-03631777
https://shs.hal.science/halshs-03631777

Submitted on 5 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional[1]

Pedro S. de Vicente Rodríguez (dir.), Antonio Bolívar Botía, Antonio Burgos García, Mª Teresa Castilla Mesa, Jesús Domingo Segovia, Manuel Fernández Cruz, Mª Jesús Gallego Arrufat, Mª José Latorre Medina, Mª José León Guerrero, Mª del Carmen López López, Mª del Carmen Martínez Serrano, Mª Ángeles Molina Merlos, Enriqueta Molina Ruiz, Mª Purificación Pérez García, Eugenia Quesada del Valle, Asunción Romero López
Universidad de Granada

Resumen:

Este artículo presenta una investigación dirigida a: 1) analizar los *prácticum* de diferentes carreras universitarias, 2) analizar las dimensiones éticas de los códigos deontológicos de profesiones universitarias, 3) comparar estas dimensiones con el entrenamiento práctico de las carreras universitarias y 5) ofrecer propuestas para mejorar los prácticum de estas carreras universitarias de acuerdo con las dimensiones éticas percibidas. Se realizó un análisis de contenido de los códigos deontológicos de siete carreras universitarias y se aplicaron a 1.454 estudiantes universitarios un cuestionario y un inventario de creencias. Los datos resultantes fueron sistemáticamente analizados (un análisis descriptivo general, un análisis descriptivo de cada carrera, análisis factoriales y análisis de contingencias) aplicando el programa SPSS. Se presentan los resultados y las conclusiones inferidas, junto a las propuestas de mejora de acuerdo con las deficiencias observadas.

Palabras clave: educación universitaria, enseñanza de la ética, deontología profesional, prácticum, enseñanza práctica, conocimiento práctico personal, desarrollo profesional de los profesores.

Abstract: *Practical training of university students and professional deontology*

This paper presents a study which aimed to: 1) analyse practicums of different university degrees, 2) analyse the ethical dimensions of the deontological codes of university professions, 3) compare these dimensions with the practical training of university degrees and 4) offer proposals to improve the practicums of these university degrees according to the ethical dimensions perceived. An analysis of the contents of the deontological codes of seven university degrees was carried out, a ques-

(1) Resumen de parte de un trabajo más amplio realizado con una ayuda de la convocatoria 2000-2003 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Número de referencia: BSO2001-3083).

Revista de Educación, 339 (2006), pp. 711-744
Fecha de entrada: 04-02-2004 Fecha de aceptación: 02-04-2004

tionnaire and an inventory of beliefs were drawn up which were presented to 1454 undergraduates. The resulting data were statistically analysed (a general descriptive analysis, an analysis of each respective degree, factor analyses and contingency analyses) by applying the SPSS programme. The results and the inferred conclusions are presented with the proposals for improvement in accordance with the observed deficiencies.

Key words: : tertiary education, ethics teaching, professional duty, internship, practical teaching, personal practical knowledge, teachers professional development.

INTRODUCCIÓN. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Como pusieron de manifiesto Grossman, Wilson y Shulman (1989), el conocimiento que los profesores tienen de la materia de enseñanza es algo muy complejo y la medición de fenómenos complejos entraña una gran dificultad. Por eso, la investigación actual se centra en la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento del profesor, así como en el de los formadores de profesores (John, 2002). Porque, como afirma Shulman (1986), la literatura sobre enseñanza ha mostrado muchas cosas, pero ha dejado de lado el estudio del «contenido de las lecciones enseñadas, las cuestiones propuestas y las explicaciones ofrecidas» (p. 8). De todas formas, el único factor que parece tener un poder grande sobre nuestra comprensión del papel de los profesores es el conocimiento que poseen. Ya en los años setenta fue puesto de manifiesto por algunos autores (Elbaz, 1981). Esta autora habla de *conocimiento práctico;* para ella, los profesores poseen una amplia gama de conocimientos que les sirven de guía para su práctica (de la materia, de la organización de la clase, de las técnicas instructivas, de la estructuración de las experiencias de aprendizaje, del contenido del currículo, de las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes, del marco social de la escuela y de la comunidad circundante y de sus propias fuerzas y debilidades como profesores), pero «nosotros comenzamos a mirar el trabajo de la enseñanza como el ejercicio de una clase particular de conocimiento» (p. 47). Los profesores conocen la materia y el currículo, pero además, existe un aspecto «práctico», es decir, tienen un conocimiento derivado de la práctica, un aspecto «personal» del conocimiento del profesor, basado en una serie de interacciones con otros en un contexto educativo.

La base de conocimiento para Shulman (1987) incluye conocimiento del contenido; conocimiento didáctico general, o sea, principios y estrategias necesarios para la gestión y organización de la clase; conocimiento del currículo, materiales y programas que sirven a los profesores como instrumentos de la práctica; conocimiento didáctico del contenido, «esa especial amalgama de contenido y pedagogía que es únicamente la competencia de los profesores, su propia forma especial de comprensión profesional» (p. 8); conocimiento de los aprendices y de sus características; conocimiento de los contextos educativos, es decir, trabajo del grupo o clase, gobierno y financiación de los distritos escolares, carácter de las comunida-

des y culturas, y conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos. Por su parte, Anne Reynolds (1990) ha derivado de la literatura de investigación nueve áreas de conocimiento que los profesores extraen de sus experiencias personales: conocimiento de la didáctica, conocimiento de los estudiantes, conocimiento del currículo, conocimiento del contexto, conocimiento del contenido, conocimiento de cuestiones profesionales, conocimiento de las materias generales, conocimiento de destrezas para la habilitación y conocimiento de la didáctica del contenido específico. Y, finalmente, diversos autores (Calderhead y Miller, 1985; Feiman-Nemser y Buchmann, 1985; Shulman, 1986, 1987; Wilson y otros, 1987) destacan las transformación que el conocimiento de la materia per se de los profesores experimenta cuando comienzan a enseñar y el enriquecimiento que el conocimiento inicial del contenido logra con el conocimiento de los estudiantes, del currículo y del contexto de enseñanza.

Por otra parte, dado que es difícil a veces distinguir entre conocimiento y creencia de los profesores (Pajares, 1992), Grossman y otros (1989) incluyen las creencias entre las dimensiones del conocimiento de la materia que ejercen influencia sobre el proceso enseñanza/aprendizaje –creencias acerca de la enseñanza, de los estudiantes, de las escuelas y de la materia (De Vicente, 1989)–. La íntima relación del conocimiento con otros constructos (creencias, rutinas e intuiciones) y el papel que los diferentes tipos de reflexión y la colaboración juegan en el uso de los mismos ha sido puesta últimamente de manifiesto (De Vicente, 2000). Dos tipos de conocimiento creemos que son muy significativos en el desarrollo profesional de los profesores: uno está referido al llamado por Shulman (1986) «conocimiento didáctico del contenido»; el otro se refiere a las estructuras y procesos de clase, que constituyen lo que Doyle (1990) ha llamado «conocimiento del estatuto del currículo». La enseñanza implica, por tanto, la transformación del conocimiento de la materia 'per se' en conocimiento de la materia 'para la enseñanza'. Calderhead y Miller (1985) han sugerido que en los profesores se produce una mezcla de su conocimiento previo de las materias con el conocimiento de otras realidades de la clase, dando como resultado lo que ellos llaman un conocimiento 'de acción pertinente'.

En 1994, Fenstermacher ha tratado de dar respuesta a cuatro cuestiones fundamentales: qué se conoce sobre la enseñanza efectiva, qué conocen los profesores, qué conocimiento es esencial para la enseñanza y quién produce el conocimiento acerca de la enseñanza. Sus respuestas le llevan a la consideración de dos tipos esenciales de conocimiento: el formal es la respuesta a la cuestión primera; junto a este tipo de conocimiento aparece el conocimiento práctico, «lo que los profesores saben como resultado de su experiencia como profesores», es decir, todo aquello que responde a la cuestión sobre qué conocen los profesores (Elbaz, 1983, 1991; Connelly y Clandinin, 1988, 1990; Clandinin y Connelly, 1987, 1991; Schön, 1983, 1987; Grimmett y McKinnon, 1992) y cómo su conocimiento se expresa en la enseñanza (Connelly, Clandinin y He, 1997). Es a través de esos dos tipos de conocimiento que

los discursos del investigador y del práctico se integran. Más recientemente, Cochran-Smith y Lyttle (1999) han considerado un conocimiento-*para*-la práctica, que asume que los profesores necesitan poseer un conocimiento externo, producido por especialistas e investigadores; un conocimiento-*en*-la-práctica, que sostiene que lo necesario al profesor está en la experiencia, sobre todo, en la experiencia de los profesores experimentados, y, finalmente, una categoría de conocimiento regida por la preposición *de*, que asume que el conocimiento necesario para que los profesores realicen su trabajo profesional procede de la investigación sistemática, es socialmente construido en comunidades locales y más amplias y considera que el profesor es no sólo un conocedor, sino que además es un agente en el contexto educativo. Desde una comprensión del conocimiento como 'conocimiento-para-la-práctica', el profesor se contempla como un ejecutor de lo que le dicta el especialista, el investigador. Cuando se habla de conocimiento-en-la-práctica, se habla de la enseñanza como una actividad que se produce en situaciones únicas, inestables, complejas y cargadas de conflictos de valor (Schön, 1983), situaciones cambiantes que reclaman de los profesores juicios y conceptualizaciones de la materia y de las situaciones de clase. En la perspectiva del 'conocimiento-de-la-práctica' los profesores tienen una visión más amplia de lo que significa la acción práctica, pues se les entiende como co-constructores del conocimiento y como creadores del currículo, como 'teorizadores, activistas y líderes escolares' (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Por todo ello, se propone cada vez con más fuerza la asociación escuela-universidad (Sandholtz, 2002) y, sobre todo, la constitución de comunidades de la práctica (McLaughlin, 1997; Little, 2002; Supovitz, 2002) que apoyen el desarrollo profesional de los docentes, ayudándoles a que articulen sus filosofías de la práctica, a que reconceptualicen sus propias epistemologías de la práctica en ese marco colaborativo (Wood y Bennett, 2000).

Como acabamos de ver, de la tensión entre los cambios impuestos externamente y los que se generan por los propios profesores en su práctica, se deriva la necesidad de comprender el conocimiento de los docentes. Estamos ante una nueva orientación en la que es fundamental la consideración de la práctica reflexiva como esencial para el crecimiento profesional y personal de los docentes. Una de las líneas importantes de investigación es la que compara a profesores principiantes con expertos y trata de definir en qué consiste la 'expertise', la pericia que distingue a aquéllos de éstos. Y la práctica se muestra como un factor esencial en la adquisición y abundamiento de esta pericia, si bien la experiencia por sí sola no parece ser suficiente para garantizar altos niveles de competencia (Dunn y Shriner, 1999). Pero la perspectiva del conocimiento no es la única que aparece en la literatura relacionada con la enseñanza y la formación del profesorado. Hay toda otra línea de investigación en torno a las formas en que los profesores toman decisiones sobre su práctica, cómo utilizan los procesos reflexivos para analizarla práctica propia y la de otros y para tomar decisiones basadas en los resultados de dicho análisis. Y una tercera, en la que se asume que el profesor actúa en marcos socioculturales constitui-

dos por los sistemas de creencias, las conductas, las metas y el propio contexto, interactuando dialécticamente con ellos (Liston y Zeichner, 1991); viéndosele como una parte integrante de los procesos curriculares en los que los diversos lugares comunes interactúan dinámicamente (Clandinin y Connelly, 1992). Junto a estas perspectivas, Feldman (1997) nos presenta una cuarta: la que llama 'enseñanza como una forma de ser'.

El problema subyacente a todo este entramado es en realidad la relación que pueda existir entre la teoría y la práctica y cómo se resuelve la aplicación de la primera a la experiencia de campo (Moore, 2003; Burant y Kirby, 2002; Tang, 2003). Entre otras interpretaciones, Kessels y Korthaghen (1996) acuden para explicar esta relación a los conceptos aristotélicos de *episteme y phronesis,* una forma de conocimiento experto, general, proposicional y abstracto frente a otra, la sabiduría de la práctica, un tipo de conocimiento interesado en la comprensión de casos concretos de la práctica, en las situaciones únicas, complejas, cambiantes y ambiguas de la práctica, que no se apoyan en la certidumbre de los principios científicos, sino en las que surgen de los particulares. Dentro de la perspectiva del *aprender a enseñar,* además, la investigación ha ido dirigida al estudio de la carrera profesional y a saber si en cada una de sus etapas existen realmente cambios en el pensamiento de los profesores. La cuestión de la relación entre la teoría y la práctica ha sido contemplada por Bengtsson (1995) desde la perspectiva del distanciamiento necesario para autoconocerse, y Shulman (1998) la ha caracterizado como conexión de los lugares comunes del aprendizaje profesional (visión moral, comprensión teórica, habilidades prácticas, centralidad de juicio, aprendizaje de la experiencia y desarrollo de comunidades profesionales responsables). Y surgen nuevos modelos de formación que consideran esencial la adquisición de habilidades prácticas y la inmersión en situaciones prácticas (Zuzovsky, 1996).

Por otro lado, es indudable que la sociedad ejerce una incontenible presión sobre las instituciones de educación superior en el sentido de exigir una mejor preparación de los futuros profesionales para el mundo del trabajo. En esta formación, uno de los aspectos más relevantes y necesarios es el de los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias requeridos para el ejercicio profesional: *el prácticum* se transforma así en un medio importantísimo para cumplir con estas expectativas sociales. Se piensa ahora que un claro propósito del *prácticum* es el formular problemas y analizarlos desde la óptica del propio práctico. Schön se ha referido esencialmente a profesiones de diseño. En relación con este tipo de estudios, se ha determinado algunas de las expectativas que los profesores tienen acerca de los resultados que se pueden obtener desde la enseñanza práctica (Daresh, 1990). Finalmente, otros conciben el aprendizaje práctico como la realización de conexiones entre los dos tipos de aprendizaje, el cognitivo y el experiencial, entre la teoría y la práctica. Los programas, por tanto, parecen estarse organizando en torno a los papeles que los futuros profesionales han de desempeñar en tres dominios diferentes -la clase, la escuela y la comunidad escolar-, en donde deberán atender a la ins-

trucción individual, pero también a la política disciplinaria del centro y la interacción con los padres y otros agentes externos. Cabe mencionar igualmente los debates sobre los resultados que se espera alcancen los aprendices de profesor en los programas y cursos de formación, sobre el aprendizaje del profesor, la práctica profesional y el aprendizaje de los estudiantes, así como los debates en torno al *cómo,* al *por quién* y al *para qué* los resultados de los programas formativos deberían ser documentados, demostrados y medidos (Cochran-Smith, 2001), amén de los numerosos estudios sobre supervisión y mentorización (Montecinos y otras, 2002; Beck y Kosnik, 2002; Strong y Baron, 2004).

LA FORMACIÓN ÉTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Si la educación universitaria tiene, entre uno de sus objetivos fundamentales, formar profesionales, la profesionalidad incluye, además de competencias (teóricas y prácticas), una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y en la que confían) los ciudadanos o clientes. Los profesionales cuya formación está a cargo de la universidad, deben poseer, junto a la base de conocimiento para el ejercicio profesional, los principios éticos y estándares morales que garantizan un mejor servicio. La cuestión que nos planteamos es, pues, en qué grado lo hace la universidad, o si por diversas razones lo cede a un asunto individual (moral particular) o, en cualquier caso, a las asociaciones colegiadas de profesionales. Nuestro supuesto razonable de partida es que si el ejercicio profesional tiene unos fundamentos y consecuencias morales -como de hecho ha sido tradicionalmente reconocido-, pero han permanecido implícitos en beneficio de la preparación técnica, deben recobrar o tener *un lugar en el currículo formativo.* De ahí, creemos, la necesidad de plantearse, y señalar vías para su implementación, en la formación universitaria. Autores como Altarejos y otros (1998) han puesto de manifiesto el grave déficit que se arrastra en la formación moral y ética de los universitarios para el ejercicio profesional. No obstante, en los últimos años está surgiendo una creciente preocupación interesada en que, dentro de una enseñanza universitaria de calidad, se incluya la formación en ética profesional. Según Reamer (2001, p. 167), miembros de profesiones tan diversas como Leyes, Medicina, Empresariales, Periodismo, Ingeniería, Psicología o Trabajo Social están prestando más atención que antes a las dimensiones éticas y están incorporando la enseñanza de la ética en sus programas educativos. A modo de ejemplo, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) redefinió en 1995-1996 su misión señalando nuevas directrices en la formación universitaria para el período 1996-2005. Con esta misión, el Tecnológico de Monterrey ha determinado orientar el proceso educativo hacia el propósito de que sus estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y valores, que les permitan comprometerse con el desarrollo sostenible de su comunidad, actuar como agentes de cambio para mejorarla en todos sus aspectos, y competir internacionalmente en el campo de su especialidad. De este modo se afirma: «Así, se busca formar personas, con las habilidades, las actitudes y

los valores necesarios para contribuir al desarrollo de su comunidad; actuar como agentes de cambio para mejorarla en lo social, en lo político y en lo económico, y competitivas internacionalmente en su campo de especialidad». Así mismo, en Inglaterra y Gales, la *Office for Standards in Education* ha publicado (1994) un discutido documento en el que se propone, dentro de los criterios formales de evaluación de los centros escolares, el *desarrollo moral, espiritual, social y cultural* de los alumnos. La Universidad de Harvard, por su parte, dispone desde 1986, de un centro interfacultativo dedicado específicamente a este tema *(Center for Ethics and the professions)*. Su objetivo es promover las preocupaciones del profesorado y alumnado en torno a cuestiones de *ética profesional* en áreas como comercio, leyes, medicina, política pública y ciencias sociales.

En nuestro país, M. Kennedy (1990) señala que la formación de profesionales se ha movido ambivalentemente entre dos coordenadas: una, tendente a proveerlos de los conocimientos (conceptuales, metodológicos y curriculares) que se consideran están en la base de una buena (eficaz) enseñanza; la otra, por el contrario, en promover la capacidad de pensamiento y análisis independientes, debido a que no hay una estrategia válida para cualquier situación, por lo que el profesor, como práctico reflexivo, debe aprender a dar solución autónomamente. Kennedy (1990) llama la atención sobre la necesidad de formación en este campo: «Los cursos de ética profesional son casi inexistentes en la formación del profesorado, y los cursos de humanidades tienen como objetivo más proveer a los profesores de contenidos a enseñar que darles una conciencia social crítica» (p. 822). La enseñanza de la ética profesional en la universidad tendría, entre otras, las siguientes funciones (Gichure, 1995): 1) *Proporcionar criterios fundamentales éticos en su campo profesional;* 2) *Despertar una conciencia moral en todo profesional y* 3) *Crear un ethos o cultura profesional de la que forme parte la moral propia*.

Finalmente, Van Gerwen (1996), en uno de sus ensayos sobre metodología en ética aplicada, señala los métodos que podrían emplearse para la enseñanza de la ética profesional: 1) *El modelo del código deontológico, y* 2) *El método de estudio de caso*. De modo similar, Diego Gracia (1989) presenta otra metodología para su enseñanza. En su caso, el método constaría de cuatro pasos: 1) Sistema de referencia moral, como criterio regulador de los pasos posteriores; 2) Nivel deontológico: normas y principios de los códigos deontológicos referidos a ese caso; 3) Consecuencias positivas y negativas que se derivarían al actuar el profesional conforme al principio elegido previamente, y 4) Tomar la decisión.

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El ejercicio de una profesión está caracterizado, entre otras cosas, por el empleo del conocimiento y las habilidades adecuados para prestar un servicio social. La formación en las habilidades prácticas y su relación estrecha con el conocimiento, revisten una alta relevancia que se incrementa constantemente. En la actualidad, las instituciones

de educación superior se están viendo sometidas a presiones para que preparen mejor a los ciudadanos en el acceso al mundo del trabajo y, en esa preparación, ocupa un lugar de privilegio el *prácticum,* un medio esencial para atender esas expectativas. Pero no se puede olvidar que la meta de una profesión es el servicio, es decir, la consecución de importantes fines sociales. Esto quiere decir que los prácticos que trabajan en las diferentes profesiones han de desarrollar una comprensión moral capaz de dirigir y guiar su práctica. Todo programa formativo debe partir de la premisa de que los fines del profesionalismo implican propósitos sociales y conllevan, por tanto, responsabilidades tanto de orden técnico cuanto de orden moral y ético. De ahí, la importancia que tiene adentrarse en terrenos deontológicos cuando de formación para las profesiones se trata. El propósito global de esta investigación es analizar lo que sucede en los *prácticum* de diferentes carreras en relación con las enseñanzas teóricas que se imparten en la Universidad de Granada, así como los códigos deontológicos de las profesiones a las que aquellas carreras conducen, comprobando la existencia de relaciones entre lo real y lo ideal, ente lo determinado en los códigos deontológicos referidos y las situaciones reales de la práctica de la enseñanza. Se pretende, finalmente, formular propuestas de mejora fundamentadas en los resultados de los análisis referidos.

El problema de investigación se concreta en los siguientes objetivos de investigación: 1. Análisis de los *prácticum* de diferentes carreras universitarias, como puente entre la teoría y el ejercicio profesional. 2. Análisis de las dimensiones éticas de los códigos deontológicos de las profesiones universitarias. 3. Comparación entre las dimensiones detectadas y la formación práctica en las carreras universitarias. 4. Formulación de propuestas de mejora de los *prácticum* de las carreras universitarias en relación con las dimensiones éticas detectadas. Para los objetivos 3 y 4, se declaran las siguientes hipótesis: 1. Es posible agrupar las dieciséis variables del inventario de la dimensión *importancia en tu profesión* en conglomerados que faciliten su comprensión. 2. Es posible agrupar las dieciséis variables del inventario de la dimensión *¿En qué grado se enseña?* en conglomerados que faciliten su comprensión. 3 a 17. Existe asociación significativa de cada una de las variables *Titulación en la que se haya matriculado el alumno, Curso más alto en que está matriculado el estudiante universitario, Elección de la titulación en primera opción al entrar en la Universidad, Grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y simultanean estudios y trabajo con Experiencia práctica y profesional, Importancia que tiene en el ejercicio de la profesión la ética profesional, Opinión sobre lo que se enseña durante la formación universitaria sobre la ética profesional.* Estas hipótesis se han escindido en: a) 29 subhipótesis sobre la asociación significativa entre cada una de las variables descriptivas (titulación, curso matriculado, satisfacción con la elección y simultanear estudio y trabajo) y cada uno de los items del cuestionario; b) 16 subhipótesis referidas a la asociación significativa entre cada una de las variables descriptivas con cada uno de los ítems comunes del inventario en su aspecto *Importancia para el ejercicio profesional,* y c) 16 subhipótesis para la asociación significativa entre cada una de las variables descriptivas con cada uno de los ítems comunes del inventario en su aspecto *¿En qué grado se enseña?*

METODOLOGÍA

MUESTRA

La muestra ha estado constituida por un total de 1.454 estudiantes de la Universidad de Granada (procedentes de las siete titulaciones investigadas), aproximadamente un 2,42 % del total de 60.000 estudiantes que componen la población general del alumnado de la Universidad de Granada. En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra por titulaciones.

Titulación	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Derecho	244	16,8%	16,8%
Psicología	251	17,3%	34%
Trabajo Social	185	12,7%	46,8%
Ciencias y Tecnología de los Alimentos	96	6,6%	53,4%
Medicina	229	15,7%	69,1%
Enfermería	231	15,9%	85%
Maestro de Educación Primaria	218	15%	100%
TOTAL	1.454	100%	

TABLA I
Distribución de la muestra por titulaciones

INSTRUMENTOS

Se han construido en total ocho instrumentos de recogida de datos: cuestionario sobre enseñanza práctica universitaria e inventarios de creencias sobre la enseñanza ética en Educación; Psicología; Derecho; Trabajo social; Ciencias y Tecnología de los Alimentos; Enfermería; y Medicina. El cuestionario de enseñanza práctica tiene un total de 29 items comunes a las siete titulaciones analizadas, con tres posibilidades de respuesta («nunca», «alguna vez» y «bastante»). Los siete inventarios de creencias cuentan con 16 items comunes y 8 específicos de la titulación y se centran en un doble aspecto: *Importancia para la profesión*, con cuatro posibilidades de respuesta («nada», «algo», «bastante», «mucho»), y *Se enseña,* con tres posibilidades («nunca», «alguna vez» y «bastante»).

El cálculo de la fiabilidad de los instrumentos empleados en la investigación, el cuestionario y los inventarios, se ha apoyado en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Fox, 1987; Calvo, 1990): a de Cronbach y Dos Mitades.

Para el cuestionario sobre *enseñanza práctica universitaria:* alfa de Cronbach = 0,9197. Los coeficientes alfa, si el ítem se elimina, se incluyen en la siguiente tabla:

Ítems del Cuestionario	α de Cronbach	Ítems del Cuestionario	α de Cronbach
V1	0,9140	V16	0,9149
V2	0,9196	V17	0,9148
V3	0,9158	V18	0,9173
V4	0,9140	V19	0,9187
V5	0,9103	V20	0,9134
V6	0,9188	V21	0,9196
V7	0,9195	V22	0,9171
V8	0,9179	V23	0,9154
V9	0,9151	V24	0,9177
V10	0,9178	V25	0,9178
V11	0,9190	V26	0,9136
V12	0,9176	V27	0,9197
V13	0,9199	V28	0,9180
V14	0,9142	V29	0,9150
V15	0,9159		

TABLA II
Fiablilidad del cuestionario sobre enseñanza práctica

También recurrimos a la prueba de las dos mitades (coeficiente de Spearman Brown):

Fiabilidad	Consistencia Interna	
0,8670	1ª Mitad	0,8515
	2ª Mitad	0,8715

TABLA III
Coeficiente Spearman-Brown

Como observamos, los coeficientes de fiabilidad resultantes son moderadamente altos, lo cual nos permite afirmar que este cuestionario es fiable.

En el inventario de creencias sobre *ética profesional del estudiante universitario,* para el ámbito referido a la Importancia, se ha obtenido un alfa total de 0,8743, un coeficiente alto. Además, se ha calculado el coeficiente de fiabilidad α para cada uno de los 24 ítems si cada uno de ellos fuese eliminado.

Ítems sobre la Importancia en tu Profesión	α de Cronbach	Ítems sobre la Importancia en tu Profesión	α de Cronbach
V1	0,8696	V13	0,8677
V2	0,8680	V14	0,8669
V3	0,8701	V15	0,8668
V4	0,8700	V16	0,8698
V5	0,8671	V17	0,8702
V6	0,8703	V18	0,8706
V7	0,8691	V19	0,8692
V8	0,8711	V20	0,8691
V9	0,8664	V21	0,8709
V10	0,8721	V22	0,8684
V11	0,8717	V23	0,8710
V12	0,8691	V24	0,8735

TABLA IV
Fiabilidad del inventario sobre Importancia para la profesión

Para cerciorarnos aún más de su grado de fiabilidad, se lo sometió al método de las dos mitades. La correlación para ambas partes de Spearman-Brown es de 0,8063. Además, la consistencia interna para cada una de las mitades ha sido, para la primera 0,7953 y para la segunda 0,7944.

Para la parte del Inventario que trata sobre si se *Enseña,* aplicamos tanto el alfa como las dos mitades. El resultado para el primero fue de 0,9133 y, si cada ítem es eliminado:

Ítems sobre la Importancia en tu Profesión	α de Cronbach	Ítems sobre la Importancia en tu Profesión	α de Cronbach
V1	0,9102	V13	0,9086
V2	0,9097	V14	0,9076
V3	0,9090	V15	0,9117
V4	0,9090	V16	0,9112
V5	0,9085	V17	0,9111
V6	0,9100	V18	0,9092
V7	0,9121	V19	0,9101
V8	0,9125	V20	0,9092
V9	0,9087	V21	0,9094
V10	0,9109	V22	0,9098
V11	0,9093	V23	0,9103
V12	0,9080	V24	0,9115

TABLA V
Fiabilidad del inventario sobre si se enseña

La fiabilidad del instrumento, según el segundo procedimiento, es de 0,8094, arrojando un alfa para la primera mitad de 0,8655 y para la segunda de 0,8596. Podemos afirmar que el inventario es fiable.

ANÁLISIS DE DATOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO.- Los estadísticos descriptivos son calculados de forma separada para cada variable y aporta información básica (media, mediana y desviación típica, además de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes de cada valor). Se puede utilizar para ajustar la distribución del estudio y dar una descripción inicial de la muestra.

ANÁLISIS DE CONTINGENCIA.- El análisis de contingencia resume la relación entre las variables. Se ha utilizado la χ^2 de Pearson, con el que se ha examinado la diferencia entre los valores observados y los que se habrían obtenido en el supuesto de que los valores no estuvieran relacionados (Sánchez, 1985).

ANÁLISIS FACTORAL.- Su fin estadístico es el de estudiar la intercorrelación de un amplio número de variables que serán agrupadas en factores comunes en los que observaremos el peso de cada variable sumarizada. Una vez extraídos los factores, se han elegido los que mayor cantidad de varianza explicaban. Se aplicó la rotación ortogonal *varimax,* cuyo objetivo es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, de forma que cada ítem esté cargado en un solo factor, con lo cual no hay dos factores con la misma distribución.

RESULTADOS

EL PRÁCTICUM OFICIAL EN LAS LICENCIATURAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Se han analizado los programas de *prácticum* de seis de las titulaciones seleccionadas. No existe programa de *prácticum* en la titulación de Derecho, que aún no había adaptado su plan de estudios a las nuevas directrices formativas que se marcan desde el Consejo de Universidades. Para realizar el análisis, se ha construido una parrilla de vaciado que consta de once descriptores: diseño, objetivos, actividades, documentación, materiales, evaluación, docencia, agentes, centros colaboradores, convalidación y formación deontológica. Se presenta, como ejemplo, el descriptor *diseño* de la correspondiente a Trabajo Social:

	TRABAJO SOCIAL
Diseño	La realización de Prácticas en Instituciones Sociales tiene carácter obligatorio y se realizarán en el tercer año. Totalidad: 20 créditos (1crédito/25horas). Asignaturas con prácticas en empresa: Prácticas de Trabajo Social en Instituciones Sociales (20 créditos). Práctica de libre elección (18 créditos). Problemas sociales y Animación Sociocultural (5 créditos).

CUADRO I
Descriptor Diseño de la carrera Trabajo Social

Como base para la elaboración de ítems del cuestionario/inventarios, se han analizado, como se planteaba en el segundo objetivo de la propuesta, *las dimensiones éticas de los códigos de las profesiones/carreras universitarias elegidas,* dentro de los tres grandes campos siguientes: 1) EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA: Magisterio y Psicología. 2) CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: Derecho y Trabajo Social. 3) CIENCIAS DE LA SALUD: Ciencia y Tecnología de los alimentos, Enfermería y Medicina. Para realizar el análisis, facilitar la comparación y recoger las principales dimensiones éticas, se han recogido todos los códigos españoles y algunos de otros países de nuestro ámbito occidental. Se ha realizado el estudio de esos códigos, extrayendo tanto las dimensiones comunes a la ética profesional como las más representativas de cada carrera, y se ha realizado un análisis *común* de los principios, deberes y obligaciones de todos ellos, y *particular,* de los estándares morales de cada profesión. Si bien los códigos deontológicos de cada profesión están excesivamente centrados en la estipulación de normas específicas de conducta, nos importaba, igualmente, recoger los principios generales, según los diversos principios éticos de conducta en los distintos ámbitos de relación, que pueden servir para orientar la correspondiente formación universitaria.

Códigos de Educación. Se han analizado los cuatro códigos docentes, que hemos considerado más representativos. *Criterios para una deontología docente,* aprobado por el Consejo Escolar de Cataluña en 1992; *Código Deontológico de los Profesionales de la Educación,* aprobado en Oviedo (1996) por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias; *Código de deontología* de la Sociedad Pedagógica de Enseñantes, de inspiración en los movimientos Freinet, aprobado en 1997; y *Normas de ejercicio de la profesión docente (Normes d'exercice de la profession enseignante),* proveniente de la Orden de enseñantes de Ontario (Canadá), que agrupa a 180.000 profesores de todos los centros financiados por fondos públicos. Se han determinado las siguientes ocho declaraciones específicas para maestros (para que formen parte del Inventario de Creencias): los deberes (neutralidad, no discriminación, etc.) que los docentes tienen en relación con los alumnos; los deberes que el profesorado tiene en relación con las familias; la defensa y desarrollo de todo lo que implica la profesionalización docente; colaboración con los colegas para mejorar la educación del centro; perfeccionamiento y actualización permanente de conocimientos para la mejora de la calidad de la enseñanza; coordinación del profesorado con otros profesionales de la educación; compromisos de los maestros con el buen funcionamiento de la escuela en la que trabajan y labor cultural en relación con el contexto social en que educan.

Códigos de Psicología. Se ha analizado el *Código deontológico del psicólogo* surgido de los estudios del I Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos celebrado en Madrid en el año 1984 y del *Proyecto de Código Deontológico del Psicólogo*, de 1987. Entre sus principios cabe destacar los de competencia, consentimiento, confiden-

cialidad y publicidad, de los que se han extraído las siguientes ocho declaraciones: los deberes que tienen los psicólogos de utilizar técnicas que estén validadas por el conocimiento científico; la colaboración interdisciplinar con otros profesionales; claridad, precisión y rigor científico en la elaboración de informes; respeto a las concepciones y prácticas de otros colegas y escuelas; el deber de informar claramente a las personas afectadas sobre objetivos y métodos que han de emplearse en cada evaluación, investigación o peritación; contar con el consentimiento de los participantes o, en el caso de menores, con el de sus padres o tutores; el deber de intervenir respetando la autonomía del cliente y el de remitir al cliente a otros profesionales ante resultados no satisfactorios.

Códigos de Derecho. Para la elaboración del inventario de creencias relativo al código deontológico de esta profesión se ha trabajado con cuatro documentos: el *Código Deontológico Europeo, Le code de deontologie pour les avocats comparaissant devant le Tribunal International, el Código Deontológico del Ilustre Colegio de Abogados de Granada y el Código Deontológico de la Abogacía Española*. De los trece principios representativos de la abogacía se han extraído ocho: independencia de la profesión; libertad de aceptar o rechazar un asunto; obligación de llevar a término la defensa; relación cliente-abogado fundamentada en la confianza e integridad, informando de resultados previsibles; información al cliente del importe aproximado y de la posibilidad de solicitar asistencia jurídica gratuita; respeto y consideración al abogado contrario; abstención de cualquier comunicación y relación con la parte contraria, y actuación de buena fe con los órganos jurisdiccionales. Las restantes categorías se recogen, en mayor o menor medida, en los 16 ítems generales.

Códigos de Trabajo Social. Se han analizado los siguientes documentos: *La ética del trabajo social. Principios y criterios,* aprobado por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales celebrada en Colombo (Sri Lanka), del 6 al 8 de julio de 1994 y publicado en octubre de ese mismo año; el *Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en Trabajo Social,* aprobado por la Asamblea General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales el 29 de mayo de 1999 y el *Código de Ética de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales Estadounidenses (NASW),* que fue adoptado en agosto de 1996 y entró en vigor en enero de 1997. Tras su estudio, se han seleccionado los ocho principios más representativos: compromiso con los principios de justicia social; responsabilidad de dedicar sus conocimientos y técnicas a ayudar a los individuos, grupos, comunidad y sociedad; proporcionar la mejor atención a todos, sin discriminación; consentimiento informado; el deber del trabajador social de poseer un conocimiento básico de las culturas de sus clientes; la defensa de la profesión y el deber de trabajar tanto para aumentar la confianza de la sociedad en el trabajo social, como para la apertura de nuevos campos de intervención; el deber de limitar las informaciones que aporta a sus colegas y a otros profesionales tan sólo a los elementos que considere estrictamente indispensables para la consecución del objetivo común; y el deber de prestar desinteresadamente orientación y guía a los compañeros menos versados que así lo soliciten.

Códigos de Ciencia y Tecnología de los Alimentos. Se han analizado el *Código de ética farmacéutica y deontología de la profesión farmacéutica* de España y el *Code of Professional Conduct of Institute of Food Science & Technology,* de Londres, y se han determinado siete principios, normas y deberes: el deber de orientar los avances de la Ciencia y Tecnología de los Alimentos hacia la mejora de la calidad de vida; el uso eficiente y racional de los recursos humanos, tecnológicos, económicos y, en especial, alimentarios, financiados públicamente; el respeto por la dignidad del cliente y su derecho individual a aceptar o rechazar un determinado producto alimenticio; la responsabilidad por el medio ambiente (reciclaje de productos, minimización del gasto de energía, utilización de productos no tóxicos,…); el deber de proporcionar información veraz, objetiva y adecuada a las personas sin promover falsas expectativas sobre los valores nutritivos de los alimentos; promover la salud y el bienestar de las personas en la investigación, fabricación y distribución de los alimentos, y el deber de anteponer el beneficio del cliente a los legítimos intereses personales, económicos o empresariales.

Códigos de Enfermería. Cinco han sido los códigos analizados: el *Código Deontológico de la Enfermería Española,* redactado por el Consejo General de la Enfermería; el *Código de Conducta Profesional,* elaborado por el Royal College of Nursing; el *Código para enfermeras,* desarrollado por la American Nurses Association; el *Código de Deontología,* redactado por el Comité Internacional Católico de Enfermeras y Asistentes Médico-sociales, y el *Código del Consejo Internacional de Enfermería.* Se han determinado las siguientes ocho normas, principios y deberes: los deberes que estos profesionales tienen de realizar consultas, aceptar responsabilidades y delegar funciones con competencia y profesionalidad; el deber de no aceptar el cumplimiento de una responsabilidad que no sea de su competencia; compartir con los colegas conocimientos y experiencias que puedan contribuir a mejorar la profesión y redundar en beneficio de los pacientes; esforzarse en mantener las condiciones de empleo para obtener buena calidad en los servicios; respetar la libertad del cliente en la elección y control de la atención que se le presta; el deber de colaborar con organismos, instituciones o asociaciones en actuaciones concretas con los pacientes; atender a los intereses de los pacientes ante cualquier conflicto laboral o de suspensión organizada de los servicios profesionales; y el deber de proteger y acrecentar el bienestar y la dignidad de los pacientes.

Códigos de Medicina. Han sido cuatro los documentos con los que se han trabajado: el *Código de Deontología Médica de la Organización Médica Colegial* (OMC), de España, el *Code de Deontologie Medicale* de Francia *(Décret nº 95-1000 du 6 septembre* 1995), el *Código de Ética de la Association of Traditional Health Practitioners Inc.,* de Australia y el *Código Internacional de Ética Médica,* de la Asociación Médica Mundial (AMM), de Londres. Del análisis de estos cuatro códigos, se han seleccionado los ocho principios más representativos, los cuales ponen de manifiesto que todo médico debe prestar ayuda de urgencia al enfermo o accidentado; que en situaciones de huelga, el médico no queda eximido de sus obligaciones éticas hacia los pacientes; que debe emitir certificados o

informes auténticos y veraces sobre el estado de salud o enfermedad de los clientes; que el trabajo en equipo no impedirá que el paciente conozca cuál es el médico que asume la responsabilidad de su atención; que tiene la obligación de respetar la vida humana desde su comienzo, no admitiendo la existencia de un período en que la vida humana carece de valor; que tiene el deber de fomentar la donación de órganos para su trasplante; que el protocolo de toda experimentación sobre seres humanos debe someterse a la aprobación previa por una comisión ética o de ensayos clínicos, y que los desacuerdos sobre cuestiones médicas no darán lugar a polémicas públicas.

Análisis descriptivo por titulaciones

Se han calculado las frecuencias y porcentajes de los ítems correspondientes a los datos académicos, así como los porcentajes en cada una de las posibilidades de respuesta, la media y la desviación típica, tanto en el cuestionario sobre enseñanza práctica universitaria como en el inventario en su doble vertiente: creencias sobre ética profesional del estudiante universitario y opiniones sobre el grado en que se enseña cada ítem en la universidad. Debido al momento en que se pasaron los cuestionarios, se decidió aplicarlos a los cursos de segundo de todas las especialidades (alumnos sin experiencia práctica) y de tercero de las diplomaturas y a alumnos de último curso de carrera de las licenciaturas (que ya habían realizado prácticas). De los datos que aparecen en dichas tablas, destacamos aquí lo siguiente:

En los datos académicos de *Educación* resalta el hecho de que, mientras sólo un 62,4% elige la diplomatura en primer lugar, se encuentra ahora satisfecho con la titulación que estudian el 90,8% de los estudiantes. En el cuestionario de enseñanza práctica destacan los altos porcentajes de alumnos que confiesan no haber realizado visitas a centros de actuación profesional ni haber asistido a intervenciones docentes; la no intervención en tareas de diagnóstico o indagación; la falta casi total de utilización de equipos tecnológicos, teniendo además que cursar la asignatura *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación,* y la falta de oportunidad para trabajar con profesores de la universidad en tareas de tratamiento o intervención. La imagen que presentan es la de recibir una enseñanza eminentemente académica, con escasas intervenciones en centros de enseñanza, salvo la realización de la asignatura troncal *Prácticum.* Del inventario de creencias sobre ética profesional, se desprende –entre otras cosas– que los encuestados conceden a los principios éticos un valor grande (las puntuaciones se reparten entre el 'bastante' y el 'mucho'), y asignan menor valor que otras profesiones a los items referidos a velar por el prestigio de la institución, el secreto profesional y el anteponer los beneficios del cliente a los propios. Valoran, en cambio, muy positivamente los items específicos de la docencia. Frente a la imagen superficial que aparentemente puede tenerse de este estudiantado, puede afirmarse que valoran positivamente la ética profesional en su formación. En cuanto a su enseñanza, los alumnos perciben una baja formación en relación con los principios éticos que deben regir la profesión (los mayores porcentajes se concentran en «alguna vez»).

En *Psicología,* destaca que la mayor parte del alumnado no ha colaborado con el profesorado en un nivel práctico, en experiencias de intervención directa previas a la realización del *prácticum.* Igualmente, la mayor parte considera que ha tenido suficiente apoyo del supervisor de la universidad y que ha sido atendido en tutoría. Del inventario de creencias sobre la importancia de la ética para el ejercicio de la profesión, se deduce que se considera importante o muy importante el respeto a la dignidad humana durante el ejercicio de su profesión. Existe, por el contrario, una gran disparidad en las opiniones sobre cómo el profesional debe implicarse. En relación con su enseñanza, casi la mitad de los alumnos considera que nunca se les ha enseñado a evitar la competencia desleal y el intrusismo hacia los compañeros de la profesión, si bien hay un porcentaje de alumnos muy alto que sí reconoce que alguna vez los profesores han comentado puntualmente la importancia de evitar este tipo de prácticas. La mayoría de los alumnos considera suficiente la formación recibida sobre la emisión de informes con rigor y claridad. Los alumnos perciben mayor importancia en el respeto a la dignidad humana y la calidad de vida de sus clientes que de lo se deduce de la formación que reciben durante la carrera. Igual ocurre en lo que respecta al tema del intrusismo y la competencia desleal.

En la titulación de *Derecho,* cabe resaltar esencialmente que los más altos porcentajes se centran en la puntuación uno («nunca») en casi todos los items del cuestionario. Están algo más igualados los referidos a la observación de la práctica profesional, la revisión de casos escritos, el uso de equipos tecnológicos, el apoyo tutorial, el apoyo durante la experiencia práctica y la coherencia entre la teoría y la práctica. La opción «bastante», sin embargo, obtiene porcentajes bajísimos; los únicos significativos son los referidos al apoyo profesoral durante las prácticas y en tutoría y la coherencia entre teoría y práctica. En relación con la importancia de la ética en la profesión, en general, la media de esta parte del inventario es alta, lo cual quiere decir que el valor de las afirmaciones es compartido por los encuestados. Las desviaciones típicas indican una dispersión bastante alta. La mayor parte de los porcentajes se acumulan en las puntuaciones de respuesta tres y cuatro, con mayor domino de esta última. En relación con las creencias sobre su enseñanza, por el contrario, los porcentajes más altos se centran en las puntuaciones tres y cuatro («alguna vez» o «bastante»), excepto los ítems referidos a los modelos éticos de conducta, velar por el prestigio de la institución, adquisición de un compromiso profesional, anteponer los beneficios del cliente a los intereses personales, evitar la competencia desleal, respeto entre colegas, rigor en la investigación, publicidad engañosa, libertad de aceptación de casos, relación con el cliente, respeto al abogado contrario y abstención de relacionarse con la parte contraria, que centran los porcentajes mayores en la puntuación uno.

En *Trabajo Social,* los estudiantes opinan que la enseñanza práctica recibida a lo largo de su carrera se caracteriza por haber recibido apoyo tutorial durante sus experiencias prácticas, que existe coherencia entre la teoría y la práctica y otras cuestiones relacionadas con la recepción de apoyo teórico de los profesores de uni-

versidad durante su experiencia práctica, que disponen de foros en los que presentar y discutir su experiencia práctica, que cuentan con apoyo de profesionales expertos durante su experiencia práctica y que han recibido supervisión de calidad durante su formación práctica. Existe un gran número de alumnos que consideran que a lo largo de su formación práctica nunca han tenido oportunidad de colaborar con un profesor de la universidad en alguna intervención o tratamiento, que no han usado equipos tecnológicos y que han tenido posibilidad de hacer prácticas en empresas o de realizar planificaciones sin ninguna ayuda experta. En relación con la opinión de los estudiantes sobre la importancia para su profesión de determinados aspectos relacionados con la ética, no existe mucha dispersión entre las respuestas de los estudiantes. No obstante, han sido los principios valorados más negativamente los que han obtenido menos consenso. Los porcentajes más altos se acumulan en las puntuaciones tres y cuatro, sobre todo en la última. Destaca el grado en que los estudiantes que creen que se les han enseñado a lo largo de su formación determinados principios deontológico se concentra en las puntuaciones dos y tres («alguna vez» y «bastante»), excepto en los aspectos de velar por el prestigio de la institución, evitar competencia desleal, rigor ético en la investigación, competencia engañosa y limitación de las informaciones a colegas y otros profesionales, que se centran en la puntuación uno («nunca»).

En *Ciencia y Tecnología de los Alimentos,* destaca el hecho de que los ítems con la media más baja presentan un valor bajo de dispersión y, a medida que aumenta el valor de la media, aumenta también la variabilidad de las opiniones de los estudiantes respecto a la enseñanza práctica que reciben en la universidad. Los datos del cuestionario indican una mayor acumulación de puntuaciones alrededor de «nunca» o «alguna vez», salvo en la elaboración de diarios, informes y memorias, el apoyo profesoral y de expertos y la coherencia teoría-práctica, en donde las respuestas están más equilibradas. El grado con el que los estudiantes juzgan la importancia que los aspectos éticos tienen en el ejercicio de la profesión evidencia una gran homogeneidad en las puntuaciones. Las veintitrés declaraciones que constituyen el inventario de creencias tienen respuestas entre el 3 y el 4, es decir, todos los aspectos de la ética profesional son considerados muy importantes por los estudiantes de esta licenciatura. Respecto a la desviación típica, la escasa variabilidad confirma el alto grado de afinamiento al que se sometieron los ítems del inventario. En general, los estudiantes valoran los principios declarados como "muy importantes". La creencia de los estudiantes sobre la enseñanza real de los veintitrés aspectos de la ética profesional durante su formación universitaria evidencia una cierta homogeneidad en las puntuaciones; los estudiantes consideran que casi la mitad de los principios deontológicos nunca se los han enseñado en la formación universitaria. El grado de importancia concedido y el nivel al que perciben que se les enseña puede resumirse así: a) son muy importantes en el ejercicio de su profesión y se les enseña bastante durante su formación universitaria el deber de orientar los avances de la ciencia y tecnología de los alimentos hacia la mejora de la calidad de

vida de las personas y el deber de *promover la salud y el bienestar de las personas en la investigación, fabricación y distribución de los alimentos*, b) son muy importantes en el ejercicio de su profesión, pero sólo se les han enseñado alguna vez en la carrera los principios deontológico que hacen referencia a la *adquisición de un compromiso profesional autónomo e íntegro; a modelos éticos de conducta profesional;* al *rigor ético en la actividad investigadora y en materia de publicaciones científicas;* al deber *de guardar la confidencialidad de los datos y el secreto profesional;* al deber de usar de forma eficiente y racional los recursos humanos, tecnológicos, terapéuticos, económicos y alimentarios financiados públicamente; al deber de respetar el medio ambiente y la libertad de la persona a aceptar o rechazar un determinado producto alimenticio, así como al deber de *proporcionar información veraz, objetiva y adecuada a las personas, sin promover falsas expectativas sobre los valores nutritivos de los alimentos y evitar la publicidad engañosa,* c) son bastante importantes en el ejercicio de su profesión y nunca se les enseñan en su formación universitaria los principios relacionados con la *defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia* y con la obligación ética de *anteponer el beneficio del cliente a sus legítimos intereses personales, económicos o empresariales* y d) son muy importantes en el ejercicio de la profesión y nunca se los han enseñado durante la carrera los deberes éticos de *evitar la competencia desleal, el desprestigio de los compañeros y el intrusismo y basar las relaciones entre colegas y otros profesionales en el respeto mutuo y de sus funciones específicas*.

En *Enfermería,* los estudiantes confiesan tener conocimiento directo de la realidad profesional (observación directa a través de documentos testimoniales de profesionales, por la visita a centros o mediante algún período de práctica en empresas) si bien niegan en un alto porcentaje, -como parece lógico, haber realizado alguna tarea práctica fuera de la universidad. El uso de las nuevas tecnologías alcanza un porcentaje bastante elevado en la realización de prácticas simuladas, pero se concentran en las dos primeras puntuaciones cuando se trata de usarlas en otras tareas profesionales (evaluación, diagnóstico, intervención profesional o tratamiento). Participan «nunca» o «alguna vez» en la construcción de instrumentos de recogida de información y la descripción de situaciones, pero «alguna vez» o «bastante» en la elaboración de diarios, informes o memorias. Han intervenido en la evaluación de personas, pero no -como parece lógico- de centros, servicios o programas. En las intervenciones profesionales, encontraron ayuda en profesionales de la práctica (con los que confiesan tener colaboración), pero puntúan uno o dos en el apoyo de profesores de la universidad o de otros expertos, si bien reciben bastante apoyo tutorial (reconocen una supervisión de calidad) y teórico de sus profesores. En relación con la importancia que asignan a los principios éticos y deontológicos propuestos en el inventario, en la mayoría de las declaraciones los porcentajes más elevados se encuentran en la tercera y cuarta alternativa de respuesta, es decir, en aquéllas que les confieren bastante o mucha importancia en su profesión. Los porcentajes más elevados se concentran en cinco principios: la *defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia; la colaboración con organismos,*

instituciones o asociaciones en actuaciones concretas con los pacientes; el deber de velar por el prestigio de la institución donde se desarrolla la labor profesional; modelos éticos de conducta profesional, y rigor ético en la actividad investigadora y en materia de publicaciones científicas. En la segunda dimensión del inventario de creencias -lo que realmente se enseña- y en la primera alternativa, los porcentajes oscilan entre el 47,6% correspondiente a evitar la publicidad engañosa, y el 0,4%, que alude a los principios y obligaciones éticas y deontológicas propias del ejercicio de su profesión. Velar por el prestigio de la institución; colaborar con organismos, instituciones o asociaciones en actuaciones concretas con los pacientes, y atender los intereses de los pacientes ante cualquier conflicto laboral o de suspensión organizada de los servicios profesionales son las tres declaraciones destacables por presentar un porcentaje muy alto. La segunda alternativa muestra unos porcentajes muy equilibrados en la *defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia* y en la guarda de la confidencialidad de datos y el secreto profesional. Entre las declaraciones que se enseñan «bastante», los porcentajes van desde el 79,1% (*respeto a la vida y la dignidad humana y contribución a la mejora de la calidad de vida)*, y el 14,8%, que alude a la *defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia.* Destacables son *guardar la confidencialidad de datos y el secreto profesional y proteger y acrecentar el bienestar y la dignidad de los pacientes.*

En la titulación de Medicina, aparece una amplia mayoría de ítems en los que las puntuaciones se concentran en la parte izquierda de la escala, es decir, que se enseña el aspecto señalado «nunca» o «alguna vez», apareciendo muy equilibradas ambas opciones en la utilización de equipos tecnológicos, la elaboración de diarios o cuadernos de campo y la atención supervisora. Se conforman como excepción un conjunto reducido de declaraciones en las que las puntuaciones se decantan a favor de la enseñanza («alguna vez» o «bastante»): apoyo tutorial, apoyo teórico, apoyo de expertos y coherencia entre teoría y práctica. De ellos, los tres primeros aparecen con porcentajes equilibrados entre ambas posibilidades de elección. En cuanto a la importancia para la profesión que asignan a lo declarado en los ítems, la opinión es claramente favorable, ya que en todos los casos los estudiantes han elegido las opciones «bastante» o «mucho»; es más, la opción claramente preferente es «mucho», salvo en los ítems *defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia y modelos éticos de conducta profesional,* en los que destaca el «bastante». Las declaraciones referidas a que el trabajo en equipo no debe impedir conocer al médico responsable y la evitación de polémicas públicas en desacuerdos entre profesionales aparecen más equilibradas entre el «bastante» y el «mucho». En relación con la enseñanza de esos principios éticos y deontológicos, la tendencia generalizada es a que dominen los porcentajes más altos en la zona central, es decir, que los estudiantes consideran que los aspectos contemplados en las declaraciones se enseñan «alguna vez», con tendencia hacia el «nunca» en los ítems referidos a modelos éticos de conducta, confidencialidad de datos, anteposición del beneficio al cliente por encima de cualquier otra consideración, respeto entre colegas, rigor ético en la investi-

gación y conocimiento del médico responsable en el trabajo en equipo, y con tendencia hacia el «bastante» en los ítems que establecen relación con el respeto a la vida y la dignidad humanas, la prestación de ayuda urgente y la obligación de respetar la vida humana desde su comienzo. Son excepción los ítems relativos a la defensa de los principios democráticos, la evitación de la competencia desleal, la desconsideración de la publicidad engañosa y la renuncia a polémicas públicas en los desacuerdos entre profesionales, en los que los porcentajes aparecen bastante equilibrados entre el «nunca» y el «alguna vez» o con predominio del primero.

Análisis descriptivo general

Para realizar el comentario del análisis descriptivo general, nos basamos en los resultados extraídos de los datos estadísticos media y desviación típica obtenidos en las siete titulaciones analizadas.

Cuestionario sobre enseñanza práctica

En torno a las cuestiones que pretenden describir la enseñanza práctica recibida por el estudiante durante su período de formación universitaria observamos una media que oscila entre el 2,02 (valor máximo) y el 1,16 (valor mínimo), lo que manifiesta una considerable consistencia de los datos obtenidos en relación con la media estimada. Precisamente estos valores extremos se centran en cuestiones que se refieren a la existencia de algún apoyo o colaboración por parte de algún profesional. En el primer caso, la media más alta confirma el hecho de que el estudiante haya contado con apoyo tutorial durante sus experiencias prácticas. En contraposición, el valor menor de la media indica la carencia de apoyo por parte del docente universitario, que da la posibilidad al estudiante de colaborar en alguna intervención o tratamiento. Se deduce, pues, que el seguimiento tutelado es más habitual, mientras que la posibilidad de participación del discente en actuaciones concretas de intervención es menos frecuente. De hecho, otras medias situadas en la zona más alta confirman la observación anterior en lo referente a la recepción de apoyos procedentes tanto de profesores de la universidad como de profesionales expertos. Cuando las declaraciones se refieren al desarrollo de destrezas, capacidades o estrategias instrumentales, las estimaciones se manifiestan menos desarrolladas; así ocurre en participación en la construcción de instrumentos de recogida de información; realizar tareas de evaluación o diagnóstico de centros, servicios o programas; planificar intervenciones profesionales con la ayuda de un profesional de la práctica o, incluso, el desempeño de alguna actividad práctica de forma autónoma, bien sea de planificación o de intervención o tratamiento. La dispersión de los datos ofrece una variabilidad que oscila entre el 0,4038 (valor mínimo) y el 0,8364 (valor máximo). Es destacable el hecho de que el mayor acuerdo se sitúa en la cuestión con la media más baja, lo que confirma su consistencia. También la mayor dispersión coincide con una de las medias más altas en la cuestión que plantea la recepción por el estudian-

te de algún apoyo de profesionales expertos durante su experiencia práctica, por lo que su variabilidad y menor acuerdo está más acentuado.

A la vista de los resultados, podríamos concluir que la valoración que los estudiantes realizan en torno a la implicación de los profesionales (ya sean docentes universitarios, ya profesionales expertos procedentes de la realidad profesional) pone de manifiesto la necesidad de colaboración de profesores de la universidad y de profesionales expertos y de supervisión durante el período de formación práctica. Relacionado con las cuestiones referidas al ámbito investigador (diseño y utilización de instrumentos de recogida de datos) y a la aplicación a la práctica, también se observa una considerable dispersión de los datos de forma generalizada, lo que permite demandar un más amplio conocimiento de estos instrumentos, contemplándolos como contenido de las asignaturas y realizando un correcto y adecuado uso de los mismos. En lo que respecta al desempeño de determinadas funciones o al desarrollo de capacidades profesionales en las que se dé la posibilidad de participar directamente, bien desde la planificación, bien desde la colaboración en intervenciones o tratamientos, o desde la realización de evaluaciones o diagnósticos, se observa una dispersión considerable. Por ello inferimos la posibilidad de realizarlas en función de la disponibilidad de medios, de los contenidos eminentemente prácticos de algunas de las titulaciones analizadas o de las facilidades que por parte de los profesionales y de los centros se pongan a disposición del estudiante.

Inventario de creencias sobre ética profesional del estudiante universitario

En la dimensión *Importancia en tu profesión,* observamos una estimación de los resultados que oscila entre un 3,80 *(Respeto a la vida y la dignidad humana y contribución a la mejora de la calidad de vida*) y un 2,98 (*Deber de velar por el prestigio de la institución donde se desarrolla la labor profesional*) como valores máximo y mínimo de la media, lo que confirma igualmente la gran importancia que los estudiantes conceden a las cuestiones éticas y deontológicas en sus respectivas profesiones. Ello contrasta -como sucedía en los descriptivos parciales- con la tendencia hacia los valores más bajos correspondientes a la enseñanza de los principios declarados en los ítems. Los valores de las medias están comprendidos entre 2,50 (*Respeto a la vida y la dignidad humana*) y 1,73 (*Evitar la publicidad engañosa*), como valores máximo y mínimo, respectivamente. Por otra parte, el hecho de que en la sexta declaración (*Respeto a la vida y la dignidad humana y contribución a la mejora de la calidad de vida*) coincidan la media más elevada y la menor dispersión de los datos (0,4739), confirma la consistencia de esta declaración, erigiéndose en la más representativa a tenor de las opiniones expuestas por los estudiantes. En la tabla relativa a la importancia asignada a los principios declarados, la mayor dispersión de los datos (0,9184) corresponde a la declaración Evitar la publicidad engañosa, siguiéndole *Deber de velar por el prestigio de la institución donde se desarrolla la labor profesional, Rigor ético en la actividad investigadora y en materia de publicaciones científicas, Anteponer el bene-*

ficio del cliente a los legítimos intereses personales, profesionales o económicos y Evitar la competencia desleal, el desprestigio de los compañeros y el intrusismo; ello supone un menor acuerdo en las creencias de los estudiantes consultados. En la dimensión¿Se enseña?, los valores de la desviación típica son bastante homogéneos, oscilando entre el 0,6151, correspondiente al conocimiento de los principios y obligaciones éticas y deontológicas propias del ejercicio de su profesión, y el 0,7808, que manifiesta la undécima (*Guardar la confidencialidad de datos y el secreto profesional*).

Dimensión *Importancia en tu profesión*

Nos preguntamos si es posible delimitar grandes conglomerados que ayuden a explicar la importancia que los estudiantes de las distintas carreras asignan a los indicadores de los deberes y los derechos propios de cada profesión. De esta manera, se podrán determinar algunas vías por las que acceder a la formación práctica de los profesionales de las diferentes carreras y formular, apoyándonos en los datos, necesidades formativas en función de la importancia que los estudiantes, en sus respuestas, asignan a las diferentes variables. Con este fin, hemos realizado un análisis factorial, del que explicamos a continuación cada uno de los factores resultantes.

Factor I: posicionamiento intelectual ante el ejercicio profesional. En este factor aparecen, por un lado, las variables 1, 2, 3, 4 y 6 que se refieren al grado de conocimiento y de respeto de los principios éticos y deontológicos, a la responsabilidad, la eficacia en el trabajo profesional en ambos órdenes, el cumplimiento de los códigos éticos y los deberes profesionales, así como a algunos principios fundamentales referidos a la vida y la dignidad humana. Por otra parte, el conjunto formado por las variables 5, 9 y 12 parece ir un poco más lejos al señalar la importancia que tiene para un profesional el comprometerse auténticamente y con integridad en el ejercicio de la profesión, apostando por modelos de conducta verdaderamente éticos y por la defensa de los intereses de los clientes en todos los ámbitos: personal, profesional y económico.

Factor II: ejemplaridad profesional. Titulamos así a este factor por cuanto dos de las variables que lo componen (13, 14) resaltan la importancia de un comportamiento leal con los colegas, manteniendo las relaciones con los otros dentro de cánones aceptables de compañerismo y respeto mutuo, y comportándose, además, dentro de los márgenes éticos y deontológicos en publicaciones, actividades investigadoras y publicitarias (variables 15 y 16).

Factor III: preservación de la ética profesional. El factor III lo conforman tres variables (8, 9 y 10) relativas a la protección de la profesión con el fin de mantenerla dentro de unos límites éticos, defendiendo los grandes principios democráticos que son la base de la convivencia, manteniendo modelos éticos de conducta y pres-

tigiando la profesión desde dentro, desde el propio lugar de trabajo, desde la institución en la que se desarrollan las tareas propias de la profesión.

Factor IV: protección al cliente. Las variables 11, 12, 15 y 16 están centradas en el cliente, bien directamente, anteponiendo su beneficio a cualquier otro tipo de interés –sea personal, profesional o económico– o manteniendo la confidencialidad de los datos que sobre él o los asuntos que le conciernan se posean, bien de forma indirecta, evitando cualquier tipo de publicidad que pueda dañarle y respetándole en las investigaciones y publicaciones científicas que le tengan por sujeto de la población estudiada.

Dimensión *En qué grado se enseña*

Queremos saber igualmente si es posible obtener grandes conglomerados que ayuden a explicar la importancia que los estudiantes de las distintas carreras asignan a la enseñanza por la universidad de los indicadores de los deberes y los derechos que hemos detectado como propios de cada profesión. De esta manera, podremos determinar algunas vías por las que acceder a la formación práctica de los profesionales de las diferentes carreras y formular, apoyándonos en los datos, necesidades formativas en función de la importancia que los estudiantes asignan a las diferentes variables en sus respuestas. Hemos realizado un análisis factorial cuyos resultados presentamos.

Factor I: deberes profesionales. Este primer factor recoge aquellas variables que se relacionan con las obligaciones que todo profesional debe conocer y, por lo tanto, aprender. Por un lado, las variables 3, 4, 5 y 6: los deberes propios del ejercicio profesional, respeto a la vida y la dignidad humana, integridad y autonomía profesional, responsabilidad, eficacia, imparcialidad... Por otro (variables 11 y 12), las obligaciones que han de cumplir para con sus clientes: confidencialidad de datos y secreto profesional y defensa de los intereses de los clientes por encima de cualquier otro interés particular o profesional. Y, finalmente (variables 13 y 14), obligaciones para con los colegas, manteniendo relaciones basadas en el respeto mutuo y evitando el desprestigio de otros compañeros, la competencia desleal y el intrusismo.

Factor II: adquisición de un compromiso ético. En este factor -que se viene a corresponder con lo que en la anterior dimensión era el Factor I (excepto el ítem 6)- formado por las variables 1, 2, 3, 4, 5, 9 y 10, se atiende a la necesidad de aprender, no ya cuáles sean las coordenadas dentro de las que deba moverse todo profesional, sino algo más difícil: la adquisición de un verdadero compromiso para que el ejercicio de la profesión se mueva dentro de unas normas éticas. Se pretende, pues, que se rija por unos principios éticos y deontológicos y por normas de responsabilidad, eficacia e imparcialidad, que se atenga al código deontológico propio de la profesión de que se trate, que en las actuaciones profesionales se cumpla con los deberes propios de un buen profesional, que se sigan modelos éticos de conducta y que se cuide el prestigio de la profesión obrando autónoma e íntegramente.

Factor III: comportamento ético profesional. Está compuesto este factor por variables que indican la necesidad de aprender a conducirse de una manera ética en el ejercicio de la labor profesional, procurando prestigiar la institución en que las tareas profesionales tienen lugar, así como a los colegas -evitando la competencia desleal y el intrusismo-, y luchando porque las relaciones entre compañeros y con otros profesionales sean respetuosas; pero, además, evitando hacer publicidad de manera engañosa y siendo rigurosos en la realización y publicación de investigaciones dentro del campo profesional de que se trate.

Factor IV: formación para la adquisición de un compromiso social. Pero parece existir una preocupación que trasciende lo tarea estrictamente profesional, traspasando las fronteras de las actuaciones y preocupándose por adquirir unos sistemas de creencias y unas actitudes de respeto a la vida humana y a la dignidad de la persona, defendiendo y promoviendo principios democráticos que han de ser el fundamento de toda convivencia. Para ello, además, es imprescindible una constante preocupación por la propia formación profesional y por la actualización constante de los conocimientos propios de la profesión, de forma que se mantenga al día un elevado nivel de competencia profesional.

Análisis de contingencias

Se han obtenido las asociaciones existentes de las variables titulación, curso más alto en el que el alumno está matriculado, elección de la titulación en primera opción al entrar en la universidad, grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y simultanean estudios y trabajo con cada uno de los ítems que conforman el cuestionario y los inventarios de creencias acerca de la importancia que determinados principios éticos tienen para la profesión y en qué grado estos principios se enseñan. La significatividad de estas relaciones se expresa en las siguientes tablas:

Nº ÍTEM	TITULACIÓN	CURSO MATRICULADO	PRIMERA OPCIÓN	GRADO DE SATISFACCIÓN	SIMULTANEA ESTUDIO/TRABAJO
	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
1	756,583**	373,560**	54,846**	11'752*	11'325*
2	236,792**	73,409**	10, 804*		11'610*
3	767,370**	429,336**	32,882**	16'620**	
4	810,334**	333,903**	56,911**		
5	160,570**	187,113**			27'493**
6	475,517**	47,431**	13,542**	10'052*	13'017*
7	212,406**	115,623**	11,276*		15'386*
8	238,783**	117,031**			
9	808,503**	219,377**	61,976**		
10	167,403**	136,504**	21,300**		
11	226,558**	50,996**			
12	352,359**	75,505**	19,815**		
13	49,125**	31,660**			13'575*
14	431,209**	248,594**	37,216**	9'630*	
15	512,007**	177,803**	54,722**		
16	448,700**	247,084**	54,782**		
17	517,047**	338,803**	50,024**		
18	157,159**	143,607**	27,159**		
19	186,950**	94,363**	21,978**		18'935**
20	767,261**	357,537**	65,169**		
21	69,939**	55,904**			
22	369,298**	148,823**	17,118**		16'801*
23	279,449**	228,404**	12,025*	10'108*	13'076*
24	272,455**	479,408**	10,478*		9'724*
25	204,750**	174,250**			
26	509,681**	256,821**	22,485**	11'202*	
27	184,728**	63,905**	10,197*	15'053**	9'659*
28	264,943**	115,089**			10'028*
29	292,022**	241,197**	12,592*	20'072**	

TABLA VI

Asociaciones referidas a Enseñanza práctica

Nº ÍTEM	TITULACIÓN	CURSO MATRICULADO	PRIMERA OPCIÓN	GRADO DE SATISFACCIÓN	SIMULTANEA ESTUDIO/TRABAJO
	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	X^2
1	120,205**				15,985*
2	86,565**	21,383*			30,909**
3	79,978**		15,078*		
4	71,315**				
5	62,688**				19,860**
6	84,997**			20'679**	
7	38,563**	26,336**	24,874**		
8	162,316**				
9	67,948**				14,109*
10	59,676**	21,872*			16,782**
11	204,111**	24,485*			
12	193,809**			17'339**	
13	34,288*				19,997**
14	37,139**				
15	129,103**	56,337**	13,652*		
16	67,662**	37,477**			

**p< 0.001; *p< 0.05

TABLA VII

Asociaciones referidas a las creencias sobre importancia de la ética en la profesión

Nº ÍTEM	TITULACIÓN	CURSO MATRICULADO	PRIMERA OPCIÓN	GRADO DE SATISFACCIÓN	SIMULTANEA ESTUDIO/TRABAJO
	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
1	175,594**	106,017**	20,847**	27'352**	
2	164,557**	86,341**	11,255*	27'207**	
3	205,548**	88,480**	13,335**	20'628**	
4	161,837**	66,407**		31'951**	
5	166,082**	100,182**		14'686**	
6	153,762**	50,051**		29'557**	
7	37,625**	20,999**		29'545**	9,915*
8	425,097**	49,108**		18'910**	16,116**
9	116,009**	54,469**	10,175*		
10	59,228**				
11	370,730**	43,157**	16,794**	11'993*	
12	249,715**	47,167**	11,646*	15'914**	
13	106,272**	36,418**	10,740*	10'886*	
14	195,167**	77,404**	11,687*	13'918**	
15	114,392**	34,871**		14'420**	
16	34,356**				

**p< 0.001; *p< 0.05

TABLA VIII

Asociaciones referidas a las creencias sobre cómo se enseña la ética

La significatividad de las relaciones entre las variables demográficas y los ítems específicos de cada titulación aparece recogida en las tablas siguientes:

Nº ITEM	EDUCACIÓN				PSICOLOGÍA				DERECHO			
	χ^2				χ^2				χ^2			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17							0,021*					
18				0,014*	0,039*			0,023*				
19					0,044*		0,000**			0,046*		0,013*
20			0,001**									
21							0,009**		0,049*	0,019*		
22			0,033*				0,001**					
23										0,006**		
24												

Nº ITEM	TRABAJO SOCIAL				CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS				ENFERMERÍA			
	χ^2				χ^2				χ^2			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17	0,001**											
18	0,005**											
19	0,029*								0,001**			
20												
21									0,003**		0,011*	
22												
23		0,002**										
24												

Nº ITEM	MEDICINA			
	χ^2			
	1	2	3	4
17				0,002**
18	0,029*			
19				
20				
21				
22				
23				
24			0,018*	

**p≤ 0,01 *p≤ 0,05. 1 = Titulación; 2 = Curso matriculado; 3 = Primera opción; 4 = Grado de satisfacción; 5 = Simultanea estudio/trabajo

TABLA IX

Significatividad de las relaciones entre variables demográficas e ítems específicos de cada titulación (creencias sobre la importancia para la profesión)

Nº ITEM	EDUCACIÓN χ^2				PSICOLOGÍA χ^2				DERECHO χ^2				TRABAJO SOCIAL χ^2			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17													0,000**			0,027*
18				0,005**									0,000**			
19																
20					0,027*							0,026*				
21					0,001**						0,013*		0,023*			
22			0,005**													
23											0,016*					
24				0,037*	0,003**											
Nº ITEM	CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS χ^2				ENFERMERÍA χ^2				MEDICINA χ^2							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
17			0,016*								0,032*					
18		0,015*										0,041*				
19																
20																
21					0,000**											
22			0,003**				0,014**									
23					0,024*							0,047*				
24							0,000**									

**p≤ 0,01 *p≤ 0,05. 1 = Titulación; 2 = Curso matriculado; 3 = Primera opción; 4 = Grado de satisfacción; 5 = Simultanea estudio/trabajo

TABLA X

Significatividad de las relaciones entre variables demográficas e ítems específicos de cada titulación (creencias sobre cómo se enseña)

CONCLUSIONES

Derivadas del análisis descriptivo

Los datos recogidos con el cuestionario sobre la enseñanza práctica en las titulaciones analizadas ponen de manifiesto que la mayor parte de los estudiantes consideran adecuado el apoyo tutorial recibido durante las experiencias prácticas y valoran positivamente el respaldo proporcionado por el supervisor de la universidad y los profesionales expertos. Confiesan también no haber disfrutado de un acceso al conocimiento directo de la realidad profesional, aspecto éste menos enfatizado en el caso de la titulación de Enfermería; no haber tenido oportunidad de colaborar con el profesor de la universidad en experiencias de intervención previas al *prácticum,* y no haber participado en tareas de diagnóstico, planificación e indagación.

Sólo en las titulaciones de Trabajo Social, Ciencia y Tecnología de los Alimentos y Medicina se destaca mayoritariamente haber encontrado coherencia entre teoría y práctica durante su formación, lo que evidencia la necesidad de estrechar la colaboración entre profesores universitarios y expertos profesionales durante la formación práctica.

Los estudiantes reconocen así mismo que la utilización de los equipos tecnológicos es mínima durante la formación práctica, excepto en la titulación de Enfermería, donde los alumnos los emplean en prácticas simuladas.

De los resultados derivados del inventario de creencias sobre la importancia de la ética en el ejercicio profesional, se desprende que prácticamente la totalidad de

los estudiantes consultados coinciden en conferir gran importancia a la ética profesional en su formación, aunque no existe coincidencia plena en cuanto a los principios valorados más positivamente, dependiendo esta valoración de la especificidad de su titulación. No obstante, se aprecia una tendencia, bastante generalizada, que apela a valorar sobre todo el respeto a la vida y la dignidad humana y la contribución a la mejora de la calidad de vida. En este mismo sentido se podría decir que entre los valores menos valorados por los estudiantes de las distintas titulaciones figuran aquéllos relativos a velar por el prestigio de la institución y anteponer los beneficios del cliente a los propios.

Respecto a la relevancia conferida en la enseñanza a las cuestiones relacionadas con la ética profesional, descubrimos que existe una apreciación, ampliamente compartida entre los estudiantes de las distintas carreras universitarias, que les lleva a considerar que la atención prestada a la enseñanza de estos principios éticos y deontológicos durante su formación es poca o nula, salvo en Derecho, Enfermería y Trabajo Social. En el primer caso, los estudiantes afirman mayoritariamente que sí se les enseñan, durante la carrera, la mayoría de los principios de la ética profesional, sobre todo la defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia. En el caso de las titulaciones de Enfermería y Trabajo Social también se reconoce que la mayor parte de estos principios son enseñados «alguna vez» o en «bastantes ocasiones».

Derivadas del análisis factorial

Dimensión *Importancia en tu profesión*

Las dieciséis variables que conforman el inventario se han reducido a cuatro conglomerados que definen el valor asignado por los estudiantes a los elementos componentes: 1) posición que los estudiantes adoptan ante los grandes principios esenciales en cada una de las carreras; 2) comportamiento esperado en todo profesional en relación con la ejemplaridad, tanto en su relación con otros colegas como con otros profesionales; 3) preservación de la ética profesional y 4) deberes del trabajador en una profesión; la protección al cliente aparece en este factor como un esencial en el comportamiento de todo buen profesional.

Dimensión *En qué grado se enseña*

También se han obtenido un total de cuatro conjuntos de variables definitorias de la enseñanza que deben de llevarse a cabo en cada centro de enseñanza en relación con la deontología profesional: 1) deberes profesionales –grandes principios, responsabilidades, cumplimiento de códigos deontológicos, etc.; 2) compromiso ético de los profesionales, el aprender a moverse dentro de las coordenadas éticas y deontológicas propias de un buen profesional; 3) aprendizaje para comportarse de manera ética en el ejercicio profesional, prestigiando la profesión y las institucio-

nes en que se trabaja y luchando contra el intrusismo y los comportamientos desleales, y 4) adquisición de un compromiso social en torno a los grandes principios de defensa de la vida y la dignidad de la persona y a la atención a una formación con estos fines.

Derivadas del análisis de contingencias

Entre las variables descriptivas del estudio *(Titulación, Curso más alto en el que el alumno está matriculado, Elección de la titulación en primera opción al entrar en la Universidad, Grado de satisfacción actual con la titulación que cursan los estudiantes universitarios y Si simultanean estudios y trabajo)* y los ítems del cuestionario y de los inventarios de creencias acerca de la importancia que determinados principios éticos tienen para la profesión y en qué grado estos principios se enseñan, existen las relaciones significativas que aparecen en las tablas números VI a X, del apartado *Resultados*.

PROPUESTAS DE MEJORA

De los resultados procedentes de los distintos tratamientos estadísticos aplicados a los datos recogidos mediante el cuestionario y los inventarios, se pueden inferir determinadas deficiencias observadas en los *prácticum* de las diferentes carreras consideradas en esta investigación. Apoyados en tales deficiencias, establecemos algunas propuestas de mejora que consideramos deberían ajustarse, por un lado, a las deficiencias observadas y, por otro, a las bases fundamentales que se desprenden de la literatura científica específica.

Por una parte, se ha detectado una escasa implicación de los docentes en el desarrollo de los *prácticum* de las carreras universitarias que han sido estudiadas en este trabajo de investigación. Sin embargo, se ha visto que existe una cierta correspondencia entre la implicación de los profesores en las prácticas y la extensión temporal de éstas. Así mismo, se deduce de los datos que el apoyo de los profesores a los estudiantes en prácticas es mayor en las fases iniciales, en las cuales predominan los tratamientos teóricos y la transmisión de información, disminuyendo claramente en los períodos en que los estudiantes se encuentran inmersos en situaciones reales. Y se denota la necesidad de que los estudiantes se impliquen más en la realización de tareas centradas en la planificación de intervenciones o tratamientos, en diagnosis y evaluación, colaborando con mentores expertos, así como en la construcción de instrumentos de recogida de datos y su aplicación, para poder partir de situaciones previamente diagnosticadas.

Por otra parte, en relación con la enseñanza de aquellos aspectos que tienen que ver con la ética y la deontología profesional, se observa que existe una alta valoración por los estudiantes de los principios, deberes y obligaciones del ejercicio profesional. Sin embargo, esto no se ve correspondido con el grado en que juzgan que se les enseña durante su formación universitaria. No obstante, los análisis factoria-

les nos proporcionan conglomerados que indican posibles zonas de actuación para contemplar aquellos aspectos de la ética y la deontología profesional en los contenidos de los diferentes planes de estudio de las titulaciones abordadas en la investigación. Entre ellos, los grandes principios que rigen la ética profesional, la preservación de la ética de cada profesión, la adquisición de verdaderos compromisos con la ética y la deontología profesionales y la necesidad de disponer de instrumentos que permitan un desarrollo personal y profesional profundo y continuado.

En consecuencia, hacemos las siguientes propuestas: a) potenciar la implicación de profesionales, ante todo de los docentes de la universidad, en la supervisión y apoyo a los estudiantes durante el período de realización de las prácticas; b) fomentar el uso de las nuevas tecnologías como instrumentos facilitadores de determinadas tareas, así como dar a conocer a los estudiantes el diseño de estrategias metodológicas para la recogida de datos junto a una revisión de aquellos instrumentos concluyentes de su práctica (informes y memorias ante todo); c) una atención más intensa a las materias que se ocupen de la ética y la deontología profesional, de forma que los planes de estudio deberían ser reformulados para incluir contenidos propios de esta temática, d) una formación inicial y específica por la universidad del profesorado que ha de encargarse de la supervisión de los *prácticum;* e) una mayor atención al desarrollo profesional de los docentes que deban cumplir tareas propias de la supervisión de actividades prácticas; f) proporcionar instrumentos, esencialmente espacios y tiempos –además de los materiales apropiados–, para el desarrollo de las actividades propias del aprendizaje en las profesiones que estén basadas en la investigación. Por ejemplo, supervisión clínica, *coaching, mentorización,* reflexión en y sobre la práctica, estrategias que faciliten la colaboración entre docentes, etc.

Recomendamos, finalmente, algunos modelos y pautas para la actuación que han sido formulados para la (auto) evaluación y mejora de las actuaciones, como son: 1) De Vicente, P. S. (2002). Contiene un «Modelo para la evaluación del desarrollo profesional», experimentado en una investigación titulada *Construcción y validación de un modelo de evaluación de formación permanente del profesorado fundado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión,* becada por el CIDE (Ministerio de Educación y Cultura); 2) Pérez García, M. P. (2001). Contiene un «Modelo reflexivo de supervisión», perfectamente adaptable al marco universitario;3) Cursos formativos encaminados a proporcionar instrumentos y estrategias formativos que permitan la evaluación continua y la mejora de las prácticas de los alumnos universitarios; 4) Facilitar a los supervisores instrumentos y estrategias encaminados a la realización de actividades de laboratorio, complementarias del trabajo de campo; 5) Construcción de programas formativos utilizando las nuevas tecnologías para autoformación docente y para apoyar tanto las referidas situaciones de laboratorio cuanto, esencialmente, las de campo.

BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, F., IBÁÑEZ, J.A., JORDÁN, J.A. Y JOVER, G. (1998). *Ética docente*. Barcelona, Ariel.

BECK, C. Y KOSNIK, C. (2002): «Professors and the practicum. Involvement of university faculty in preservice practicum supervision». *Journal of Teacher Education, 53* (1), pp. 6-19.

BENGTSSON, J. (1995): «Theory and practice - Two fundamental categories in the philosophy of teacher education». *European Journal of Teacher Education, 18* (2/3), pp. 231-238.

BURANT, T. J. Y KIRBY, D. (2002): «Beyond classroom-based early field experiences: understanding an «educative practicum» in an urban school and community». *Teaching and Teacher Education, 18*, pp. 561-575.

CALDERHEAD, J. Y MILLER, E. (1985): *The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice.* Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association, Sheffield.

CLANDININ, D. J. Y CONNELLY, F. M. (1987): «Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies in the personal». *Journal of Curriculum Studies, 19*, pp. 487-500.

CLANDININ, D. J. Y CONNELLY, F. M. (1991): «Narrative and story in practice and research», en D. Schön (Ed.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice.* New York, Teachers College Press, 258-281.

CLANDININ, D. J. Y CONNELLY, F. M. (1992): «Teacher as curriculum maker», en P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum.* New York, Macmillan, pp. 363-401.

COCHRAN-SMITH, M. (2001): «The outcomes question in teacher education». *Teaching and Teacher Education, 17,* pp. 527-546.

COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. L. (1999): «Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities», en Iran-Nejad, A. y Pearson, P. D. (Eds.), *Review of Research in Education, 24*. Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 249-305.

CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (1988): *Teachers as curriculum planers.* New York, Teachers College Press.

CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (1990): «Stories of experience and narrative inquiry». *Educational Researcher, 19* (5), pp. 2-14.

CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. Y HE, M. F. (1997): «Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape». *Teaching and Teacher Education, 13* (7), pp. 665-674.

DARESH, J. C. (1990): «Learning by doing: research on the Educational Administration Practicum». *Journal of Educational Administration, 28* (2), pp. 34-47.

DE VICENTE, P. S. (1989): «La reflexión sobre la acción y los elementos del currículum: un estudio de caso». *Revista de Ciencias de la Educación, XXXV* (140), pp. 403-415.

DE VICENTE, P. S. (2000): «Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente», en M. Lorenzo y otros (Eds.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 919-948.

DE VICENTE, P. S. (DIR.) Y OTROS (2002): *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación.* Bilbao, I.C.E. de la Universidad de Deusto.

DOYLE, W. (1990): «Themes in teaching education research», en W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York, Macmillan Publishing Company, pp. 3-24.

DUNN, T. G. Y SHRINER, C. (1999): «Deliberate practice in teaching: What teachers do for self-improvement». *Teaching and Teacher Education, 15*, pp. 631-651.

ELBAZ, F. (1981): «The Teacher's «Practical Knowledge»: Report of a Case Study». *Curriculum Inquiry, 11* (1), pp. 43-71.

ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* London, Croom Helm.

ELBAZ, F. (1991): «Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse». *Journal of Curriculum Studies, 23*, pp. 1-19.

FEIMAN-NEMSER, S. Y BUCHMANN, M. (1985a): «Pitfalls of experience in teacher preparation». *Teacher College Record, 87,* pp. 53-65.

FELDMAN, A. (1997): «Varieties of windows in the practice of teachers». *Teaching and Teacher Education, 13, 757-773*.

FENSTERMACHER, G. D. (1994): «The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching», en L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education, 20.* Washington, D. C., American Educational Research Association, pp. 3-56.

GICHURE, C.W. (1995): *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación.* Pamplona, EUNSA.

GRACIA, D. (1989): *Fundamentos de Bioética.* Madrid, Eudema.

GRIMMETT, P. Y MCKINNON, A. (1992): «Craft knowledge and the education of teachers», en G. Grant (ed.), *Review of Research in Education, 18*. Washington, D. C., American Educational Research Association, pp. 385-456.

GROSSMAN, P. L., WILSON, S. M. Y SHULMAN, L. S. (1989): «Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching», en M. C. Reynolds, o. c., pp. 23-36.

JOHN, P. D. (2002): «The teacher educator's experience: case studies of practical professional knowledge». *Teaching and Teacher Education,18*, pp. 323-341.

KENNEDY, M. (1990): «Choosing a goal for professional education», en W.R. Houston (Ed.), *Hanbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, Macmillan, pp. 813-825

KESSELS, P. A. M. Y KORTHAGEN, F. A. J. (1996): «The relationship between theory and practice: Back to the classics». *Educational Researcher, 25* (3), 17-22.

LISTON, D. Y ZEIVHNER, K. (1991): *Teacher education and social conditions of schooling.* New York, Routledge.

LITTLE, J. W. (2002): «Locating learning in teacher's communities of practice: opening up problems of analysis in records of every work». *Teaching and Teacher Education, 18*, pp. 917-946.

MCLAUGHLIN, M. W. (1997): «Rebuilding teacher professionalism in the United States», en A. Hargreaves y R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform: Bringing teachers back in.* Buckingham, Open University Press, pp. 77-93.

MONTECINOS, C., CNUDDE, V., OW, M., SOLÍS, M. C., SUZUKI, E. Y RIVEROS, M. (2002): «Relearning the meaning and practice of student teaching supervision through collaborative self-study». *Teaching and Teacher Education, 18*, pp. 781-793.

MOORE, R. (2003): «Reexamining the field experiences of preservice teachers». *Journal of Teacher Education, 54* (1), pp. 31-42.

PAJARES, M. F. (1992): «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research, 62* (3), pp. 307-332.

PÉREZ GARCÍA, M. P. (2001): *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de Infantil y Primaria. Un modelo reflexivo de supervisión.* Tesis doctoral inédita.

REAMER, F.G. (2001): *Ethics education in social work.* Alexandria, VA, Council on Social Work Education.

REYNOLDS, A. (1990): *Getting to the core of the apple: A theoretical view of teacher actions and knowledge. Paper presented at the annual meeting of the aera.* Boston.

SANDHOLTZ, J. H. (2002): «Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership». *Teaching and Teacher Education, 18*, pp. 815-830.

STRONG, M. Y BARON, W. (2004): «An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses». *Teaching and Teacher Education, 20*, pp. 47-57.

SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner.* New York, Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, Jossey–Bass.

SHULMAN, L. S. (1986): «Those who understand: Knowledge growth in teaching». *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.

SHULMAN, L. S. (1987): «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform». *Harvard Educational Review, 57* (1), 1-22.

SHULMAN, L. S. (1998): «Theory, practice, and the education of professionals». *The Elementary School Journal, 98* (5), pp. 511-526.

SUPOVITZ, J. A. (2002): «Developing communities of instructional practice». *Teachers College Record, 104* (8), 1591-1626.

TAN, S. Y. F. (2003): «Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience». *Teaching and Teacher Education, 19*, pp. 483-498.

VAN GERWEN, J. (1996): «Three methods in Applied Ethics». *Ethical Perspectives, 3* (4), pp. 184-193.

WILSON, S. M., SHULMAN, L. S. Y RICHERT, A. E. (1987). «'150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching», en J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher Thinking.* London, Cassell, pp. 104-124.

WOOD, E. Y BENNETT, N. (2000): «Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning». *Teaching and Teacher Education, 16*, pp. 635-647.

ZUZOVSKY, R. (1996): «Practice in teacher education: An Israeli perspective». *European Journal of Teacher Education, 19* (3), pp. 273-285.