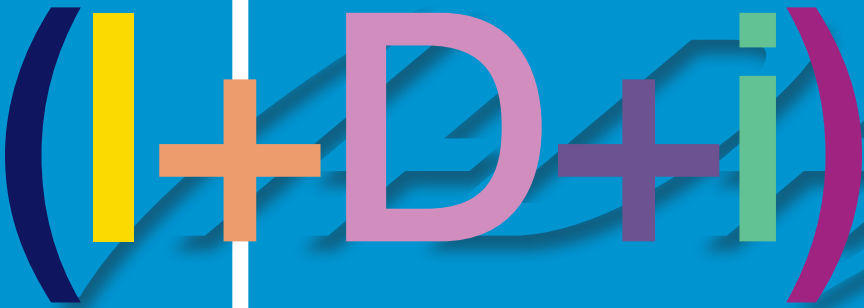


Purificación Pérez-García (dir.)

Cómo trabajar la ética docente en los grados de educación



Cómo trabajar la ética docente en los grados de educación

Purificación Pérez-García (dir.)

Cómo trabajar la ética docente en los grados de educación

AUTORÍA

Inmaculada Montero García

Antonio Muñoz García

Amelia Morales Ocaña

Marta García Jiménez

Asunción Ríos Jiménez

Cristina Borja Tomás

Lorena Linares Baeza

Morelia Valencia Medina

Juan Miguel Salazar Partida

Mónica Márquez Pinedo

María José Ramos Estévez

Yolanda Román Montoya

Antonio Burgos García

María Dolores Villena Martínez

Yolanda Aragón Carretero

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Cómo trabajar la ética docente en los grados de educación*

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE. Proyecto titulado «La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis (FED)».

Proyecto PID2021-129018NB-I00 financiado por:



Primera edición: septiembre de 2026

© Purificación Pérez-García (dir.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-277-7

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

Índice

Presentación	9
1. Elementos de la formación universitaria	11
1. La legislación: Espacio Europeo, leyes y estatutos	11
1.1. Recorrido europeo	11
1.2. Legislación y estatutos	20
2. El plan de estudios	23
3. Dimensión profesional	33
2. Propuesta de intervención sobre la ética docente en la universidad	43
1. Formación universitaria y ética profesional	43
2. Estimular la ética docente en los grados de educación	47
3. Diseño de una propuesta formativa en ética docente	53
Sesión 1. Posicionamiento sobre la profesión	55
Sesión 2. Día del docente	55
Sesión 3. Prejuicios	57
Sesión 4. Compromiso docente	60
Sesión 5. Ética profesional	62
Sesión 6. Qué escuela	64
Sesión 7. Vínculos	65
Sesión 8. Empatía	66
Sesión 9. Impacto del docente	67

Sesión 10. La actitud	68
Sesión 11. Ser docente	70
Sesión 12. Decálogo para el docente	71
Referencias bibliográficas	73

Presentación

Cómo trabajar la ética docente en los grados de educación es el título de un libro que tiene por objetivo comprender la ética profesional docente en el contexto universitario. Está dirigido al profesorado universitario, especialmente de los grados en educación, que apueste por introducir la reflexión, el compromiso y la responsabilidad dentro del contenido de las asignaturas que imparta.

¿Qué hace de este libro una propuesta diferente? Tres son las razones: la practicidad, la viabilidad y la cientificidad.

La primera está fundamentada en que es un libro práctico. Cualquier persona que lea este texto podría abordar el tema de la ética docente, pues se facilitan las sesiones, descritas de forma pormenorizadas, con el desarrollo de las actividades. En cada una de las sesiones, se explicita el objetivo, la fundamentación teórica, las instrucciones para llevarlas a cabo, el tiempo requerido y las ideas finales a las que se debería llegar al terminar la sesión.

En cuanto a la segunda, la viabilidad ha sido contrastada, pues esta propuesta se ha implementado en distintos escenarios: en una asignatura básica de primer curso, como actividad extra-curricular en segundo curso, en la asignatura de Prácticum de tercer curso y en una asignatura optativa de cuarto curso. En cada una de las cuatro opciones se ha ocupado una hora, cada semana, durante todo un semestre.

La tercera razón, la científicidad, viene avalada al ser un libro fruto de la investigación titulada «La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis (FED)», que es un proyecto de I+D+i PID2021-129018 NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE, que contempla entre uno de sus objetivos de investigación el analizar si se produce un cambio actitudinal ético tras la participación en un programa de intervención de ética docente.

El libro está conformado por dos capítulos breves que quieren contribuir al debate sobre la ética profesional docente, dada su relevancia.

El capítulo 1, «Elementos de la formación universitaria», se desarrolla en tres epígrafes. Hace un recorrido europeo por todas las reuniones ministeriales desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta la actualidad, así como la legislación española, en torno al desafío de la formación universitaria. Se aborda la construcción del plan de estudios en torno a las competencias. Y, por último, la formación como un elemento clave de la dimensión profesional.

El capítulo 2, «Propuesta de intervención sobre la ética docente en la universidad», también responde a tres apartados. Se destaca la relevancia de la ética profesional en la formación universitaria. En un segundo punto, se focaliza la atención en la necesidad de introducir la ética docente en los grados de educación. Finalmente, se comparte el diseño de una propuesta formativa en ética docente en el grado en Educación Infantil, trasladable a cualquier grado en educación.

Elementos de la formación universitaria

1. La legislación: Espacio Europeo, leyes y estatutos

1.1. Recorrido europeo

La universidad española se vio envuelta en un proceso de cambio, bajo el nombre de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al igual que la mayoría de las universidades europeas, que afectó de un modo radical a todas sus estructuras y contextos. En todo el panorama europeo han existido varios momentos clave en el desarrollo del EEES que vinieron marcados por diversas declaraciones: la Declaración de la Sorbona (1998), la declaración de Bolonia (1999), el comunicado de Praga (2001), la Conferencia de Berlín (2003), el Comunicado de Bergen (2005), la Declaración de Londres (2007), la reunión de Lovaina (2009), de Budapest y Viena (2010), de Bucarest (2012), de Yereván (2015), de París (2018), de Roma (2020), de Tirana (2024) y, en unos años, por los resultados que se alcancen en Rumanía y República de Moldavia, en 2027.

La Declaración de la Sorbona (1998) fue una declaración conjunta realizada por los ministros de educación de cuatro países (Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) sobre la necesidad de armonización en la construcción de un sistema europeo

de educación superior. En dicha declaración, los países firmantes pidieron al resto de los países miembros de la comunidad que se sumaran a la iniciativa de construir un Espacio Europeo de Educación Superior en el que las diferentes identidades nacionales y los intereses comunes pudieran interactuar y fortalecerse, en beneficio de Europa, de sus estudiantes y de sus ciudadanos en general. Las ideas principales las traemos a colación, pues fueron las primeras, sobre las que se añadieron otras y que fueron matizadas en reuniones posteriores. Se destacó:

- Europa es más que el euro, debe ser una Europa del conocimiento que debemos construir a partir de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente.
- Estamos viviendo cambios importantes en la educación y en el mundo laboral y la formación a lo largo de toda la vida ha pasado a ser una necesidad.
- Un espacio abierto europeo de educación superior que, respetando nuestras diferencias, favorezca la movilidad y una cooperación más cercana.
- El reconocimiento internacional y el atractivo de nuestros sistemas están directamente relacionados con su legibilidad interna y externa. Parece que se tiende a un sistema que reconoce dos ciclos: grado y posgrado (que incluye máster y doctorado). Se hace necesario adoptar este sistema para poder establecer comparaciones y equivalencias en el nivel internacional.
- Mucha de la originalidad y flexibilidad de este sistema se conseguirá con la utilización de créditos (crédito europeo, ECTS) y semestres. Esto permitirá validar los créditos realizados en diferentes universidades europeas y obtener títulos a lo largo de toda la vida.
- Los estudiantes deberán tener acceso a gran diversidad de programas, incluyendo la posibilidad de estudios multidisciplinarios, el aprendizaje de distintas lenguas y el desarrollo de la habilidad en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La titulación de primer ciclo (grado) debería ser reconocida internacionalmente como una titulación que ofrece un nivel

de cualificación adecuado. En el segundo ciclo (posgrado) se debería ofrecer la posibilidad de máster y de doctorado, con la posibilidad de pasar de uno a otro. En ambos casos se debe poner el énfasis en la investigación y en el trabajo autónomo.

- Tanto a nivel de grado como de posgrado, se animará al alumnado a estudiar, al menos un semestre, en una universidad fuera de su país.
- Nuestros gobernantes juegan un papel importante para que todas estas ideas lleguen a buen fin, ofreciendo fórmulas para la validación del conocimiento y el reconocimiento de títulos.

En síntesis, con la Declaración de la Sorbona, los cuatro ministros firmantes se comprometieron a defender la creación de un marco de referencia común europeo para mejorar el reconocimiento externo y favorecer la movilidad de los estudiantes, así como las posibilidades de empleo.

Tras la declaración de la Sorbona se realizó la Declaración de Bolonia, firmada ya por 29 ministros, que tuvo como objetivo ir estableciendo los medios necesarios para el desarrollo gradual del Espacio Europeo de Educación Superior, planteado en la Declaración de la Sorbona. La Declaración de Bolonia insistió en el respeto a los principios de autonomía y diversidad. Se habló de convergencia y no de estandarización o armonización, ni de la creación de una nueva categoría de titulaciones europeas, sino de la creación de un marco de referencia común para las titulaciones que ya existen. Los principios más destacados fueron:

- El establecimiento de titulaciones claramente legibles y comparables, también a través de la implantación del suplemento al diploma.
- La adopción de un sistema, basado fundamentalmente en dos niveles (grado y posgrado), en todos los países. El primer ciclo no debe ser más corto de 3 años y estar claramente orientado al mercado laboral (grado). El acceso al segundo ciclo requiere haber superado el primero. Este segundo ciclo lleva a la obtención del máster y/o doctorado.

- El establecimiento de un sistema de créditos, ECTS, como el medio más idóneo para promover y aumentar la movilidad de los estudiantes.
- Una dimensión europea con respecto a la calidad, mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la movilidad o libre movimiento de estudiantes y profesores, eliminando los obstáculos que dificultan el ejercicio efectivo del libre intercambio, prestando particular atención al acceso a oportunidades de estudio y formación para el alumnado, así como a los servicios relacionados, y al reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para el profesorado, investigadores y personal de administración.
- La promoción de las distintas dimensiones europeas de educación superior, con especial énfasis en el desarrollo curricular, los programas de estudio, la cooperación institucional, la integración de la formación y la investigación.

Dos años más tarde, los ministros europeos de educación superior, representando a 32 países, se reunieron en Praga (2001) para revisar los logros conseguidos y establecer la dirección y las prioridades que se debían seguir en los siguientes años del proceso. Los ministros se reafirmaron en su compromiso de establecer el Área Europea de Educación Superior para el 2010. Sobre los seis objetivos de la Declaración de Bolonia, además, en el comunicado de Praga se enfatizaron los siguientes puntos:

- Aprendizaje durante toda la vida: en la Europa del futuro, construida sobre una sociedad y una economía del conocimiento, las estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida son necesarias para afrontar los retos de la competitividad y la utilización de las nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- Instituciones de educación superior y alumnado: se enfatizó la importancia de las instituciones de educación superior y

del alumnado en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Los ministros también señalaron que la calidad es la condición previa y necesaria para la confianza, la relevancia, la movilidad, la compatibilidad y el atractivo del Área de Educación Superior Europea.

- Promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior: la legibilidad y comparación de las titulaciones europeas debería verse favorecida por el desarrollo de un marco común de titulaciones, así como por la utilización de mecanismos coherentes de calidad y acreditación/certificación y por los esfuerzos crecientes de transmisión/intercambio de información.

En el Comunicado de Berlín (2003), ya formado por 40 miembros, también se tomaron decisiones y se reforzaron las ideas de las anteriores reuniones:

- Se mantienen los acuerdos de Bolonia y se analiza su progreso.
- Se comprometen a apoyar la calidad institucional con evaluación de programas y revisiones externas.
- Se mantiene el sistema de grado y posgrado.
- Se promueve la movilidad académica.
- Se establecen los créditos ECTS, favoreciendo el desarrollo de un currículum internacional.
- Se adopta un sistema fácilmente adaptable y comparable entre los grados.

La siguiente reunión, celebrada por los ministros europeos en Bergen (2005), amplió su número. A esta se sumaron Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania, un total ya de 45 países. En esta ciudad noruega ya se dieron por aceptados el sistema de ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de los periodos de estudio. Las prioridades y desafíos se centraron en otra línea:

- La educación superior y la investigación: se trata de fortalecer la investigación y la innovación con objeto de que Europa sea competitiva. Se trata de mejorar la sinergia entre la educación superior y otros sectores de investigación en cada uno de los

países comprometidos en el Espacio Europeo de Educación Superior.

- La dimensión social: renovar compromisos para hacer accesible la educación superior a todos. Ello implica medidas económicas y de financiación, así como de asesoramiento al alumnado.
- La movilidad: alentar la participación en los programas de movilidad facilitando el reconocimiento de créditos y ayudas económicas.
- El atractivo del Espacio Europeo y la cooperación con otras partes del mundo: reiterar que en la cooperación académica internacional, los valores académicos prevalecerán.

La siguiente cita fue en Londres (2007). A este club se unió la República de Montenegro. Los puntos principales fueron:

- Preparar al estudiantado para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática.
- Preparar al estudiantado para sus futuras carreras y habilitar su personal desarrollo.
- Crear y mantener una base de conocimiento amplia y avanzada.
- Estimular la investigación y la innovación.

En la reunión de Lovaina (2009) se recogieron exactamente las prioridades de la educación superior para la siguiente década y, en su punto 8, se matiza que:

- Se aspira a la excelencia en todos los aspectos de la educación superior.
- Se abordan los retos de la nueva era, lo que exige centrarse de forma constante en la calidad.
- Se mantiene la tan valorada diversidad de nuestros sistemas educativos.
- Se reconoce en las políticas públicas el valor de las diversas misiones de la educación superior, que van desde la docencia y la investigación, al servicio a la comunidad y la implicación en la cohesión social y el desarrollo cultural.

- Todo el alumnado y el profesorado de las instituciones de educación superior deberán estar preparados para responder a las cambiantes demandas de una sociedad en rápida evolución.

La reunión de Budapest y Viena (2010) marcó como puntos fuertes:

- Optimizar la movilidad estudiantil y profesional.
- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.
- Mejorar la empleabilidad, compromiso con la rendición de cuentas y la libertad académica.
- Asegurar los recursos.
- Facilitar el trabajo sobre el medio ambiente.
- Asegurar la completa aplicación de los principios inspiradores de Bolonia.

En Bucarest (2012), los principios fueron similares a la anterior reunión: fortalecer la movilidad, fomentar una metodología innovadora, garantizar la calidad, dialogar sobre la gobernanza y lograr una gestión eficiente.

En Yereván, en 2015, se concluyó reforzar la cooperación entre el EEES y los países limítrofes, establecer un marco de reconocimiento de cualificaciones, cooperar para la garantía de la calidad, aplicar el sistema de transferencia de créditos, contribuir al desarrollo democrático fomentando la calidad de la educación e investigación y desarrollar métodos para facilitar la compatibilidad entre los sistemas nacionales.

En 2018 se reunieron en París. En el encuentro se puso de manifiesto que casi los veinte años del proceso de Bolonia habían tenido como objetivo mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza, poniendo en valor la importancia, cada vez mayor, en la sociedad y en la economía del aprendizaje permanente; de ahí la necesidad de desarrollar y apoyar enfoques nuevos e inclusivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se apuesta por ofrecer programas interdisciplinarios, por combinar el aprendizaje académico y el aprendizaje en el trabajo, por facili-

tar que el estudiantado participe en actividades relacionadas con la investigación y la innovación que favorezca el desarrollo de una mentalidad crítica y creativa que, a su vez, permita encontrar soluciones novedosas a desafíos emergentes, por hacer un mejor uso de la educación digital y mixta con la garantía de calidad adecuada. En definitiva, los ministros llegaron al acuerdo de que una docencia de alta calidad es esencial para fomentar una educación de alta calidad y de que el desarrollo profesional se logra con una investigación exitosa, con una docencia de calidad y con la contribución a la sociedad.

En Roma, en 2020, se incorpora el país número 49, República de San Marino; se pone el acento en la inclusión, la innovación y la interconexión. Es una época atravesada por la pandemia mundial que sufrió el planeta.

En Tirana, en 2024, se mantiene la suspensión a Rusia y Bielorrusia por el conflicto con Ucrania. Los acuerdos a los que se llega son que el EEES sea un espacio inclusivo e innovador, que se respete la libertad académica y la autonomía institucional, mejorar la garantía de la calidad y vigilar los servicios académicos fraudulentos, fortalecer la dimensión social de la educación superior, sensibilidad para los estudiantes refugiados, apoyo a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), facilitar el aprendizaje flexible reconociendo las microcredenciales, promover la internacionalización y la movilidad híbrida y virtual y apostar por el uso ético de la inteligencia artificial.

Rumanía y la República de Moldavia se han comprometido a celebrar en 2027 la siguiente reunión ministerial, donde se valorarán los compromisos aceptados.

Haciendo un análisis sosegado y dirigido al concepto que nos atañe, que es la formación y la ética, el resultado es decepcionante. En las diferentes reuniones celebradas, el tópico «formación» y «ética» no aparece con la fuerza que debiera. Se intuye cuando se habla de la calidad del profesorado y de su docencia, pero no existe una mención específica, como sí ocurre con la movilidad, la investigación o la dimensión social, por ejemplo.

Aunque hemos de reconocer que el proceso de Bolonia no ha sido ajeno a los desafíos de la educación y formación 2020,

como recoge el Consejo Europeo (2009). Sobre estos retos, los puntos clave fueron que:

1. Deben hacerse realidad el aprendizaje permanente y la movilidad con unos sistemas de educación y formación profesional que sean más sensibles al cambio y al mundo, en general.
2. Deben mejorarse la calidad y la eficacia de la educación y la formación, prestándose más atención a elevar el nivel de las cualificaciones básicas, como el alfabetismo y las nociones aritméticas elementales, haciendo más atractivas las matemáticas, la ciencia y la tecnología, así como potenciando las competencias lingüísticas.
3. Debe promoverse la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa de modo que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales o económicas, puedan seguir desarrollando unas aptitudes profesionales durante toda su vida.
4. Debe fomentarse la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación, dado que son los principales impulsos del desarrollo económico sostenible. En particular, debe ayudarse a los individuos a adquirir competencia digital y desarrollar la iniciativa, el carácter emprendedor y la conciencia cultural.

El siguiente encargo, pues, debería asegurar que el Espacio Europeo de Educación Superior, en sus futuras reuniones, empatizara y pensara cómo afrontar los desafíos de la Agenda 2030 abanderados por la Unesco. Ya en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunida del 5 al 9 de octubre de 1998 en la sede de la Unesco en París, se elaboró un documento, «La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción», sensible a la realidad de la universidad. En la declaración que se hizo, se puso el acento en contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular, mediante la capacitación del personal docente. Una visión aún no lograda en el primer cuarto del siglo XXI.

1.2. Legislación y estatutos

Es del todo pertinente que recorramos las leyes que regulan nuestro sistema universitario, poniendo el foco en la docencia y formación.

En la «Exposición de motivos» de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), aprobada en diciembre de 2001, se especifican algunas ideas de interés para reconocer la importancia del papel que han de desempeñar estas instituciones en la sociedad actual y de la necesidad de una actualización constante de los servicios que ofrecen.

Si profundizamos en el contenido, el artículo 31, punto 1, habla de la garantía de la calidad: c) La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las universidades.

En el artículo 33, en el punto 2, se recoge que

la docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de sus enseñanzas en sus Universidades.

Y en su punto 3, se explicita que «la actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional».

Más de veinte años después, llega la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), aprobada en 2023. Ya en el «Preámbulo», la ley anticipa el desarrollo de «un modelo académico que asegura una formación integral avanzada y amplia y el desarrollo de habilidades personales y profesionales, tanto docentes como investigadoras, para desarrollar el pensamiento crítico y para acceder a empleos de calidad» (p. 10).

En el artículo 6, sobre la función docente, destacamos el punto 4, en el que expresamente se especifica que «las universidades desarrollarán la formación inicial y continua para el desempeño de las actividades docentes del profesorado y proporcionarán las herramientas y recursos necesarios para lograr una docencia de calidad».

Si aterrizamos en el contexto andaluz, en la Ley Andaluza de Universidades (LAU), aprobada en 2003, concretamente se escribe que

la generación del conocimiento debe vincularse asimismo a la configuración de una inteligencia social que implique una nueva ética, una comprensión distinta de las relaciones sociales. En particular, deben establecerse las bases que permitan a las Universidades ser capaces de impulsar y de comprometerse con la educación integral de los jóvenes para que sean actores de la gran transformación cívica que requiere alcanzar un mundo más justo y equilibrado.

En su artículo 58, referido a la calidad de la docencia, se expone:

Las Universidades otorgarán atención prioritaria a la calidad de la docencia, fomentando la investigación y renovación pedagógicas y didácticas del profesorado, con la finalidad de mejorar la transferencia de los conocimientos, elaborando programas de actuación conjunta orientados a coordinarlos y financiarlos.

En 2026 se ha aprobado la Ley Universitaria para Andalucía (LUPA). Esta plantea en el artículo 9. sobre Formación docente que

Las universidades deberán impulsar la formación inicial y continuada de todo su profesorado, así como la innovación docente que garantice la adquisición de competencias didácticas, la especialización en su ámbito de conocimiento, el perfeccionamiento de la capacitación lingüística en idioma extranjero, el espíritu emprendedor, la igualdad de género, la sostenibilidad, el espíritu crítico y aquellas otras que la universidad determine.

Además, específicamente, dedica un apartado de disposiciones generales y valores en el Capítulo I del Título II, reflejadas en el artículo 26, referido al fomento de una comunidad en valores:

Las universidades andaluzas promoverán entre sus integrantes los valores democráticos y del Estado de derecho, la responsabilidad individual y colectiva, la igualdad, la atención a la diversidad, la inclusión, el voluntariado, la cooperación al desarrollo, la cultura emprendedora, los valores y principios de la economía social y la sensibilización en torno al fenómeno migratorio.

Podemos concluir que tanto en la LOU (2001), como en su modificación LOMLOU (2007), como en la LAU (2003), la LOSU (2023) y la LUPA (2026), el factor calidad de la docencia es considerado, aunque el rol docente no goza del mismo prestigio que el investigador. La formación inicial docente es abordada en algunas universidades americanas, en las que existe el programa «Faculty Internship Programme», o en las francesas, a través de los Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur que forman a los futuros docente de la universidad. En nuestro país, la normativa al respecto de la formación es la señalada en la LOSU, además de que depende de cada universidad diseñar acciones puntuales para sus docentes. En cambio, los programas formativos para la fase de iniciación a la docencia (profesorado con hasta 3 años de docencia) sí suelen tenerlos contemplados ya muchas de nuestras universidades, recurriendo a los seminarios, prácticas, supervisión o cursos que acercan al profesorado a la planificación curricular, a la metodología, a la evaluación, a la función tutorial, a la ética profesional o a las tecnologías.

Si descendemos un peldaño más y pasamos de la ley a los estatutos, podemos afirmar que los estatutos de las universidades españolas cuentan con artículos sobre los docentes y su política formativa. Por poner un ejemplo, los estatutos de la Universidad de Granada, aprobados en 2011 –en la actualidad en fase de revisión para adaptarlos a la LOSU y a la LUPA–, contemplan entre los derechos del profesorado, recogidos en el artículo 104, lo siguiente:

- a) Recibir la formación profesional y académica necesaria para su perfeccionamiento y promoción.

Y entre los deberes del profesorado, artículo 105, rescatamos los referidos a:

- a) Cumplir con sus obligaciones docentes e investigadoras, de acuerdo con la organización docente del departamento.
- b) Mantener actualizados sus conocimientos científicos y sus métodos docentes.
- c) Participar y ser evaluado en su rendimiento conforme a los procedimientos y sistemas de evaluación que se establezcan por el Consejo de Gobierno.
- d) Informar anualmente de sus actividades docentes e investigadoras al departamento, instituto universitario de investigación u otro centro al que esté adscrito.

Es del todo necesario que en uno de los instrumentos institucionales más importantes que rige a la Universidad se recojan artículos referentes a la formación del profesorado y a la calidad de la docencia.

2. El plan de estudios

El plan de estudios de un grado universitario es un documento que pone a prueba el nivel de competencias del profesorado responsable de llevarlo a cabo, puesto que el diseño del plan está basado en la adquisición de competencias por parte del alumnado. Estas implican el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes que se han de saber organizar y aplicar en un contexto real o lo más cercano a la realidad. El periodo de capacitación práctica, el prácticum o las prácticas externas sería el momento idóneo para abordar las competencias, pues es un periodo en contacto directo con el ejercicio de la profesión. Aunque es verdad que la horquilla de créditos en las universidades varía según las áreas de conocimiento: en sociales, encontramos prácticas externas de 44 créditos, 24, 12 o 6 con carácter obligatorio; en salud, desde 80 créditos, 42 o 9 obligatorios; en ciencias, humanidades e ingenierías son 6 créditos de carácter optativo e, incluso,

en algunos grados ni se contemplan. Pero, como sostiene el profesor Imbernón (2013), en tales casos puede ayudar la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje, la mentalidad profesional del profesorado universitario, cómo entender la docencia universitaria y el currículum universitario, las tareas, los recursos y los aprendizajes más relevantes.

La composición del plan de estudios está conformada por materias, que a su vez se desglosan en asignaturas de formación básica o troncales, obligatorias u optativas, distribuidas por cursos y con un número de créditos concreto. Determinados grados universitarios cuentan con prácticas externas (ver tabla 1). Generalmente, los grados se desarrollan en cuatro cursos a lo largo de 240 créditos, excepto en el área de la salud, con mayor número.

Tabla 1. Estructura de grado universitario en Educación

TIPO DE MATERIA	CRÉDITOS ECTS
Formación básica	100
Obligatorias	60
Optativas	30
Prácticas externas	44
Trabajo fin de grado	6
CRÉDITOS TOTALES	240

Fuente: elaboración propia.

La propuesta de intervención que aborda este libro se ha llevado a cabo en el grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada. Nuestro interés, por tanto, es centrarnos en el plan de estudios de este grado, el cual mostramos en la siguiente tabla. Para su confección, se siguieron las directrices de la resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publicó el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, en el que se establecieron las condiciones a las que debían adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habilitan para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro

en Educación Infantil. Además, se hubo de considerar la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se propusieron los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión. La estructura del título se configuró en cuatro años, distribuyendo las asignaturas en dos semestres por curso y año académico (ver tabla 2):

Tabla 2. Configuración del grado en Educación Infantil

Asignatura	Semestre	Tipología	Créditos
CURSO PRIMERO			
Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza	1.º	Básica	6
Sociología de la educación	1.º	Básica	6
Teoría de la educación. Ideas y prácticas pedagógicas en Educación Infantil	1.º	Básica	6
Psicología del desarrollo	1.º	Básica	6
La música en la Educación Infantil	1.º	Obligatoria	6
Didáctica de la Educación Infantil	2.º	Básica	6
Lengua extranjera y su didáctica (Inglés o Francés)	2.º	Obligatoria	6
Psicología de la educación	2.º	Básica	6
La ciencia y su didáctica en la Educación Infantil	2.º	Obligatoria	6
Motricidad en la Educación Infantil	2.º	Obligatoria	6
CURSO SEGUNDO			
Organización del centro y del aula en Educación Infantil	1.º	Básica	6
Trastornos del desarrollo	1.º	Básica	6
Didáctica de la lengua y la literatura españolas en Educación Infantil I	1.º	Obligatoria	6
Bases matemáticas para la Educación Infantil	1.º	Obligatoria	6
Educación nutricional y para la salud	1.º	Básica	6
Las artes visuales en la infancia	2.º	Obligatoria	6
Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil	2.º	Básica	6
Didáctica de la lengua y la literatura españolas en Educación Infantil II	2.º	Obligatoria	6

Asignatura	Semestre	Tipología	Créditos
Observación sistemática y análisis de contextos para la innovación y la mejora	2.º	Básica	6
Optimización del desarrollo y prevención del riesgo en el aula de Educación Infantil	2.º	Básica	6
CURSO TERCERO			
Psicología del desarrollo aplicada	1.º	Básica	6
Recursos didácticos tecnológicos aplicados a la Educación Infantil	1.º	Básica	4
Prácticum I	1.º	Obligatoria	20
Conocimiento del entorno social y cultural y su didáctica	2.º	Obligatoria	6
Desarrollo del pensamiento matemático infantil	2.º	Obligatoria	6
Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario	2.º	Básica	6
La escuela en la Educación Infantil: políticas educativas comparadas de la UE	2.º	Básica	6
Dificultades de aprendizaje	2.º	Básica	6
CURSO CUARTO			
Atención temprana en el desarrollo infantil	1.º	Optativa	6
Atención psicoeducativa en las dificultades del lenguaje oral	1.º	Optativa	6
Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva	1.º	Optativa	6
Didáctica de la música en la Educación Infantil	1.º	Optativa	6
Imágenes visuales y aprendizaje artístico	1.º	Optativa	6
Técnicas de educación motriz en edades tempranas	1.º	Optativa	6
Literatura infantil y su didáctica	1.º	Optativa	6
Ludoteca matemática y dinamización científica	1.º	Optativa	6
Patrimonio artístico y cultural y su proyección educativa en Educación Infantil	1.º	Optativa	6
Teatro infantil y su didáctica	1.º	Optativa	6
Educación para la paz y en valores en la Educación Infantil	1.º	Optativa	6
Aportaciones de la sociología de la infancia y de la familia a la Educación Infantil	1.º	Optativa	6

Asignatura	Semestre	Tipología	Créditos
Competencia comunicativa en lengua extranjera	1.º	Optativa	6
Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera	1.º	Optativa	6
Estrategias y recursos didácticos en educación corporal, musical y plástica	1.º	Optativa	6
Prácticum II	2.º	Obligatoria	24
Trabajo Fin de Grado	2.º	Obligatoria	6

Fuente: elaboración propia.

Todas las asignaturas de los grados están destinadas a estimular competencias en el estudiantado. Se distinguen competencias generales o transversales a todos los grados universitarios. Y desde esta perspectiva, empezaron a proliferar estudios encargados de definir las competencias que debería alcanzar el estudiantado universitario. El análisis de Villa et al. (2002) concluyó que deberían adquirir las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas de forma general (ver tabla 3). Estas competencias serían comunes a todos los títulos universitarios, cuyo tratamiento exigía una perspectiva transversal a las materias.

Tabla 3. Competencias en la enseñanza universitaria

Dimensión	Competencias
Instrumentales	Cognitivas
	Metodológicas
	Tecnológicas
	Lingüísticas
Interpersonales	Personales
	Interpersonales
Sistémicas	Emprendedora
	Organización
	Liderazgo
	De logro

Fuente: Villa et al. (2002).

Pero, además, se concretaron otros listados de competencias específicas, ya por titulaciones académicas, que los centros universitarios debían comprometerse a estimular. Los grados de educación no son una excepción. Con respecto a sus competencias, Perrenoud (2004) establece un listado de competencias del buen docente (ver tabla 4) que fueron útiles para repensar qué docente se necesita en la actualidad de forma general y en el contexto universitario, en particular. En ellas se enfatiza que este docente debe ser competente para organizar y animar situaciones y actividades de aprendizaje que permitan construir el pensamiento, hacerlo sabiéndose mover ante y en la diversidad y con implicación en el proyecto educativo del centro como miembro de un equipo profesional de colegas.

Tabla 4. Competencias en la formación del profesorado

Competencias
Organizar y animar las situaciones de aprendizaje
Hacer progresar los aprendizajes
Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación
Implicar al alumnado en su aprendizaje y trabajo
Trabajar en equipo
Participar en la gestión del centro educativo
Informar e implicar a familias
Emplear las TIC
Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
Preocuparse por su propia formación continua

Fuente: Perrenoud (2004).

Los planes de estudio, concretamente los de educación, tampoco deben obviar las recomendaciones que propone el Informe GUNI (2024) sobre la promoción en la ciudadanía de los valores, dada la realidad de este mundo cambiante y sobre la necesidad de trabajar una actitud ética universal. En la misma línea, en la Declaración Europea sobre Educación Global hacia 2050

(GENE, 2022), se insiste en el papel de la educación. La idea es facilitar la adquisición de los aprendizajes, el pensamiento crítico, las habilidades y competencias, las actitudes y los valores necesarios para afrontar la complejidad en un mundo cada vez más incierto. La responsabilidad de fomentar tales competencias, pues, está en el diseño del plan de estudios y en las personas implicadas en llevarlo a cabo.

Por tanto, la piedra de toque de un plan de estudios y su éxito recae, sin duda, en el profesorado. Al profesorado universitario se le exige preparación teórico-investigadora, así como capacidad gestora y comunicadora, es decir, competencias científico-metodológicas y didáctico-pedagógicas. Necesita formación sobre la materia, pero también sobre la dimensión didáctica de la misma. Ya Zabalza (2002) apuntaba como competencias básicas del docente universitario la competencia científica y la pedagógica, unidas por el compromiso con la mejor formación posible y el aprendizaje de sus estudiantes desde el conocimiento disponible. Y es que la docencia en la universidad ha cambiado. España forma parte del grupo de países que ha reformado la educación superior en Europa. Ordenar las titulaciones por competencias ha supuesto cambiar el planteamiento de la enseñanza universitaria, tanto en el papel del profesorado como del alumnado. Como explicaban Benito y Cruz (2005), si antes el profesorado basaba su actuación docente en la clase magistral, ahora, además de esta, ha de incorporar metodologías activas (tales como aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y método de casos) y su seguimiento; el estudiantado, cuya actuación se reducía a asistir a clase y estudiar lo recogido, ahora ha de participar en clase, además de asistir, trabajar en equipo, de forma guiada, de forma autónoma y estudiar. Como apuntan Bergmann y Sams (2016) el profesorado universitario ha de afrontar el reto de «enseñar a los estudiantes a enseñarse a sí mismos» (p. 6). Se han de preparar para un futuro desconocido, para lo que han de estar formados. Para esta misión desafiante, se necesita la complicitad de un profesorado universitario competente. El colectivo docente es competente (Mas y Tejada, 2013) si:

- Diseña guías docentes en coordinación con otros profesionales. Las tareas profesionales supondrían caracterizar al grupo clase, diagnosticar necesidades, formular objetivos, seleccionar y secuenciar contenidos, diseñar estrategias metodológicas, diseñar recursos didácticos, diseñar la evaluación.
- Desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica motivar al estudiante, dinamizar el grupo, gestionar conflictos, comunicar eficazmente, usar variadas estrategias metodológicas, poner al estudiante en situaciones profesionales, desarrollar competencias transversales.
- Tutoriza el proceso de aprendizaje. Para ello, procurará optimizar el proceso de aprendizaje, crear un clima favorable, orientar en la adquisición de competencias profesionales.
- Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el compromiso de optar por la evaluación diagnóstica, verificar el logro, evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, usar instrumentos pertinentes, propiciar la coevaluación, afrontar dilemas éticos.
- Contribuye a la mejora. Esto supone la evaluación de desempeño a través de la autoevaluación o satisfacción del estudiantado, actualizarse en los saberes psicopedagógicos y tecnológicos, participar en los procesos de calidad con actitud proactiva, diseñar mejoras en la actuación profesional (metodología, herramientas...), participar en la formación continua y en redes de formadores, mantenerse en contacto con el mundo profesional, ser capaz de cuestionar la enseñanza y mejorarla.
- Participa en la institución. De tal modo que se esfuerza en conocer la organización, coordinarse con otros compañeros, trabajar en equipo, realizar proyectos interdisciplinares.

Adentrándonos un poco más en la figura del profesorado universitario, resulta muy ilustrativa la recopilación que, durante 10 años, llevó a cabo Harland (2017) sobre las características del buen docente. Los resultados obtenidos se concretaron en que el profesorado bueno es el que:

- Cuenta con un alto nivel de dominio de conocimientos.
- Desafía al pensamiento.
- Explica ideas complejas.
- Conoce a cada estudiante.
- Es creativo.
- Transmite entusiasmo.
- Manifiesta sentido del humor.
- Es estricto pero justo.
- Es simpático.
- Es buen comunicador.
- Posee buena voz.
- Se organiza bien.
- Es divertido.
- Respeta los conocimientos de la persona.
- Demuestra humildad.
- Escucha lo que los estudiantes tienen que decir.
- Demuestra auténtica preocupación por el aprendizaje del estudiante.
- Recompensa el trabajo duro del estudiante.
- Está dedicado a la asignatura.

Si analizamos su propuesta, la mayoría de las características que recoge Harland (2017) están relacionadas con las actitudes y son atributos personales, frente a otras que son más bien destrezas técnicas. Se trata de que el docente universitario siempre manifieste su inquietud por mejorar su docencia y que piense en cómo fomentar la participación de sus estudiantes, de cómo conocerlos mejor o cómo recompensar el trabajo.

Aunque, por otro lado, serían lógicas las reticencias del profesorado universitario ante el cambio metodológico que implica el concepto de universidad basado en competencias (García y Gros, 2013) dado el desigual reconocimiento de la labor docente e investigadora, siendo esta última mejor considerada; dada la escasa formación didáctica a la hora de planificar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; dada la ausencia de cultura colaborativa entre el profesorado; y dado el escaso apoyo institucional a las políticas formativas del profesorado.

La radiografía, según Imbernón (2013), de la enseñanza universitaria tradicional es que el alumnado aprende asimilando los conocimientos tal y como los formula el profesorado y se le examina sobre lo que se ha dicho. Las nuevas exigencias para el profesorado universitario implicarían:

- a) una enseñanza eficaz interactiva, que posibilita que el estudiantado descubra por sí mismo conocimientos para que cambie sus estructuras de conocimiento y una organización y planificación de actividades relevantes, tanto individuales como en equipo, para explorar nuevas ideas, reestructurar los conocimientos y aplicarlos a nuevos contextos y
- b) una didáctica reflexiva que implica pensar la actuación docente, es decir, preparar clases que rompan la rutina: preguntas, actividades, ejemplos, audiovisuales, cambios de tema...

Una clase es como una novela, o si se prefiere como una narración corta o un relato que hacemos constantemente. Hay un principio que te introduce en el tema, que te sitúa en el contexto y que te motiva a seguir; un desarrollo que te introduce en la trama importante del relato y una salida o desenlace, que te lleva al final de la lectura, a una conclusión. (p. 23)

Además de las reivindicaciones del anterior autor, no se puede olvidar la comunicación didáctica. Es el proceso por el que se transmite información y entendimiento de una persona a otra. Pero lo importante no es lo que se dice, sino lo que entiende el alumnado. Para ello, el emisor tendrá que confirmar que se entiende el mensaje y el receptor tendrá que tener la oportunidad de expresarse sobre este. Es un proceso de comunicación que afecta tanto a lo que dice el emisor como a cómo lo dice (Benito y Cruz, 2005); es clave averiguar cómo sintonizar con el auditorio.

Por tanto, «lo importante no es qué metodología se utiliza, sino cuál es la concepción, implícita o explícita, de enseñanza y de aprendizaje que se posee» (Imbernón, 2013, p. 26). No se trata de eliminar metodologías tradicionales como la lección

magistral; se trata de que se piense en qué se quiere que aprenda el estudiantado y después pensemos en el mejor método para enseñárselo. Hay conceptos que pueden ser descubiertos, otros son mejor explicarlos de forma directa y dirigida, otros, como dicen Bergmann y Sams (2016), a través del diálogo socrático.

3. Dimensión profesional

Todo el conjunto de competencias generales o transversales, junto con las específicas de cada grado que nuestro estudiantado ha de alcanzar con la guía y apoyo del profesorado, exige un replanteamiento docente en la institución universitaria.

El funcionamiento de la institución universitaria depende de cada uno de los miembros que la componen. Por esta razón, la universidad debe asegurar que sus miembros estén bien formados para desempeñar sus funciones: docente, investigadora y de gestión.

El contexto del profesor universitario está marcado por un «binomio esquizofrénico». Por un lado, hemos de recordar que el sueldo que recibe llega por desempeñar el rol docente universitario; mientras que, por el otro, el acceso y la consolidación en la carrera profesional se logra por la obtención de méritos procedentes de la investigación y la gestión. Además, se une a esta disfunción que la universidad es una empresa que no prepara a sus profesionales para el trabajo docente en el mismo momento en que los contrata. De un día para otro, la persona contratada comienza su desempeño docente y se topa con la realidad de las competencias.

Si el profesorado, uno de los agentes activos más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, no está convencido y, sobre todo, formado para el ejercicio de la profesión, el éxito del proceso se tambalea. Resulta preocupante que «para el profesorado universitario la fase de *formación inicial* es inexistente» (Mayor, 2003, p. 183).

Es cierto que la universidad cuenta con un profesorado formado en su área específica de conocimiento, pero quizá cuestionable en formación pedagógica y en habilidades blandas, tam-

bién llamadas *soft skills*. En nuestras facultades, también en la de Educación, por ejemplo, esta formación no se contempla. Son las universidades las que, de unos años hacia esta parte –empujadas por la ley–, destinan algún servicio dentro de algún vicerrectorado para gestionar y apoyar la formación de su profesorado. Generalmente, las universidades contemplan ejes temáticos sobre los que diseñar la formación.

Para su cotejo, ofrecemos el diseño del profesor Imbernón (2017a, pp. 66-67; 2017b, p. 14), quien se atreve con una propuesta de los ejes clave en torno a los que habría de girar el currículum formativo para los futuros docentes que egresan y en los que el profesorado universitario de las facultades de educación debería ser competente:

- Recibir una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, el compromiso ético, la cultura cívica, la honestidad, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica.
- Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar en la práctica y que proporcione una apertura a la investigación en esos campos del saber.
- Conocimientos pedagógicos basados en los desarrollos actuales de los campos de conocimiento de las materias educativas. Aprender, analizar experiencias, conocimiento del currículum, del alumnado, de los procesos de aprendizaje, preguntar y proponer innovaciones. Asumir una actitud hacia el cambio y la innovación.
- Las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un prácticum bajo la mentorización de un tutor o tutora con competencias en la formación práctica y la inducción profesional en escuelas innovadoras donde estas participen activamente.
- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación, la crítica, el trabajo con la comunidad, el aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, la inclusión social, el aprendizaje por proyectos, por problemas, el trabajar

en pequeños grupos, el uso de las tecnologías, etc. y, sobre todo, la investigación. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo, más investigador.

Incluso, el mismo autor apuesta por otros contenidos formativos, tales como hablar de la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de comunicación, las habilidades para las relaciones interpersonales y, en el terreno de las emociones, saber devolver los sentimientos a las personas que te rodean.

La dimensión profesional del profesorado universitario también conduce a planteamientos que Adela Cortina (2013) sostiene. Ella defiende que educar con calidad en la universidad «supone formar buenos profesionales; gentes que, en el caso de poder ejercer una profesión, sepan que no es sólo un medio de vida, ni siquiera es sólo un ejercicio técnico, sino bastante más» (p. 131). Es decir, se trata de «formar ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos de justicia que permiten construir entre todos una buena sociedad» (p. 130). Siguiendo con los razonamientos de la misma autora,

La cuestión no es, pues, en las escuelas y universidades formar sólo técnicos bien especializados que puedan competir y atender a las demandas de los mercados, sean las que sean, sino educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hacen responsables de los medios y de las consecuencias de sus acciones con vistas a alcanzar los fines mejores. (p. 135)

Y es que la formación implica un compromiso tanto de la institución como de los docentes. Es decir, un compromiso que «une la construcción de la identidad profesional con lo emocional (nuestra disposición a implicarnos en procesos de cambio) y lo ético (la responsabilidad asumida en la formación efectiva de nuestros estudiantes)» (Pérez-Cabaní et al., 2014, p. 35). Estamos de acuerdo con Mayor (2003, p. 183), quien defiende que los programas de formación universitaria «... requieren un com-

promiso institucional para que estimulen la participación de los docentes». Si lo analizamos, observamos que para encaminarnos hacia su consecución, la «formación» del personal docente universitario es un reto clave, que al mismo tiempo se convierte en la piedra de toque de la universidad.

El profesorado universitario se aproxima a un modelo más tradicional de la enseñanza muy centrado en la disciplina. Cambiar este modelo por uno más centrado en el estudiante no es tarea fácil. Se precisa que el profesorado encargado de comandar ese cambio esté formado. Las palabras de Baguer (2014) son retadoras:

la formación de los profesores constituye una de las acciones más importantes que tiene que llevar adelante la universidad. Un buen profesor tiene que estar permanentemente formado para servir al alumno y a la sociedad y estar a gusto consigo mismo. (p.86)

Aunque se venía anunciando en las diferentes declaraciones europeas el nuevo concepto de enseñanza-aprendizaje que tenía que enfrentar el profesorado, no se planeaban fórmulas para su formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ahora, las universidades sí son sensibles a la realidad y crean vicerrectorados e institutos sobre la calidad y la docencia. En resumen, se exige un nuevo concepto de formación. Si queremos llevar a buen término las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, el profesorado universitario ha de estar formado y querer formarse en ellas. En definitiva, es una cuestión de actitud ante la docencia universitaria.

En esta realidad tan cambiante a la que nos enfrentamos como sociedad, convendría que los futuros profesionales universitarios y, especialmente, los egresados de las facultades de educación tomaran consciencia de los retos que van a tener que afrontar. Se hace necesario que conozcan qué capacidades y competencias necesitarán para ejercer la profesión y desde qué planteamientos éticos actuarán. Necesitamos formar docentes, no solo que «quieran enseñar», sino que quieran «enseñar a todo su alumnado».

Por tanto, el ejercicio de una profesión requiere un posicionamiento personal y un compromiso ante las funciones que conlleva su desempeño. Traemos a colación el concepto de ética profesional docente que, en palabras de Escudero, se define como «un compromiso en ejercer la profesión de la mejor forma posible al servicio de los estudiantes» (Escudero, 2006, p. 37). Sabiendo que asumir el compromiso docente supone «implicación intelectual y emocional en la profesión y disposición a reflexionar sobre la práctica y los contextos de trabajo, como una base para seguir creciendo personal y profesionalmente a lo largo de la carrera» (p. 36). Es necesario, pues, conocer diferentes códigos deontológicos que ayuden a dimensionar la profesión docente (ver tabla 5).

Tabla 5. Códigos docentes

Principios, normas y deberes comunes docentes	Consejo Escolar de Cataluña (1992)	Colegio Profesional de Educación (1996)	Sociedad Pedagógica de Enseñantes (Francia, 1997)	Normas de ejercicio de la profesión (Ontario, 1999)
Deberes con el alumnado	Relación de confianza, autonomía, ecuanimidad, identidad cultural, neutralidad, confidencialidad, entrega	Relación de confianza, formación integral, ecuanimidad, no adoctrinar, secreto profesional, identidad cultural y convivencia	Desarrollo óptimo, socialización, participación, no discriminación, neutralidad, tolerancia	Dedicación plena, apoyar el aprendizaje, ecuanimidad y respeto, socialización, aprender a vivir
Deberes con padres/madres	Respetar sus derechos, evitar confrontaciones, cooperación y corresponsabilidad, información, valorar el progreso, y confidencialidad	Respetar sus derechos, evitar confrontaciones, cooperación y corresponsabilidad, información, valorar el progreso, confidencialidad	Evitar discriminación, apoyo a padres, diálogo, explica objetivos, no abusa del poder	Implica a los padres en la comunidad de aprendizaje
Profesionalidad	Dedicación plena al trabajo, mejora profesional, dignificación social, ayudar a los nuevos, planificación, actitud crítica, reflexividad	Dedicación plena al trabajo, desarrollo profesional, dignificación social, defensa profesión y solidaridad, actuación crítica, reflexividad	Conciencia profesional, actualización, secreto profesional, autoevaluación, actitud crítica y compromiso, ayuda cuando precisa	Conocimiento del alumnado, del currículum, de la enseñanza, del contexto de aprendizaje, evaluación y reflexión

Con otros educadores	Secreto profesional, respetar el ejercicio profesional, evitar ventajas, clima de confianza, coordinación	Clima de confianza, trabajo en equipo, participación y coordinación, respetar ejercicio profesional, evitar obtener ventajas, secreto profesional	Relación de colaboración, juzgar con objetividad y competencia a colegas, respetar su trabajo, defiende a los colegas acusados injustamente y los apoya	Colaboración para crear un medio de aprendizaje
Con institución escolar	Participación en todos los niveles, eficiencia, asumir proyecto educativo, respetar y colaborar con equipo directivo, actividades extraescolares, cooperar con Administración	Asumir PEC, participar y promover mayores niveles de eficiencia, respetar y colaborar con equipo directivo, actividades extraescolares, cooperar con Administración y asociaciones educativas	Participa en el proyecto de centro, colabora y promueve la colegialidad, apoya a los colegas en dificultad, participa en la búsqueda de soluciones	
Con sociedad	Fomentar iniciativa, espíritu democrático, lengua y valores propios, educación para la convivencia, la orientación y contribuir a la vida cultural	Educación para la convivencia, espíritu democrático, lengua y valores propios, orientación, dinamizar la vida cultural		
Escuela pública			Dar una imagen objetiva de la escuela, revaloriza la profesión, lucha contra las desigualdades, respeta el código deontológico	
Liderazgo y comunidad				Los docentes son líderes de sus clases, en la escuela, en su profesión, en la colaboración con comunidad, innovación y el cambio

Fuente: De Vicente et al. (2001).

Pensar sobre el posicionamiento y compromiso nos conduce a dilucidar la identidad profesional del profesorado universitario: ¿quién es? ¿Investigador y/o docente? Si no está claro su perfil profesional, es difícil avanzar en un sentido. ¿Cómo se accede a esta empresa? Nuestros contratos de trabajo se encabezan con la palabra «profesor»: sustituto interino, ayudante doctor, contratado doctor, colaborador, permanente laboral, titular o catedrático. Por tanto, podemos deducir que una de nuestras funciones principales, por la que nos pagan la mayor parte de nuestro sueldo, es el ser docente. Por ende, formarnos como docentes es un reto, puesto que desempeñamos una función docente. Y, como dice Imbernón (2012), esta tarea exige «enseñar y ayudar a aprender a otros» (p. 86). Esa idea se traduce en que la formación debe ir dirigida tanto a qué se pretende enseñar como a cómo hacerlo. Pero, realmente, la institución universitaria no controla esta situación laboral. Al profesorado que es contratado por esta empresa se le presupone tanto la formación teórica en las asignaturas a las que se enfrentará como la formación didáctica para planificarla, desarrollarla y evaluarla.

Además de valorar el rol docente e investigador, si se quiere mejorar la docencia en la universidad tienen que implicarse la institución y, por supuesto, el profesorado universitario. No se trata de recibir más cursos sobre metodología docente, se trata de posicionarse frente a la docencia, asumir el grado de responsabilidad como profesores que somos y formarnos en esta tarea, incluyendo la reflexión sobre la docencia.

Reflexionar sobre nuestra docencia dependerá del propio colectivo docente y también de la implicación institucional (Imbernón, 2013); lo ideal, según este autor, sería que la formación en docencia contemple: a) aspectos emocionales (autoestima, actitudes, seguridad); b) sociales (relación con los colegas y alumnado, colegialidad participativa), y c) didácticos (reflexión en y sobre su acción y la de los demás).

La universidad ha de centrar sus esfuerzos en el periodo de inducción o de entrada a la profesión del profesor novel. Es una inversión a largo plazo, pues sentaría las bases del reconocimien-

to de la importancia y necesidad de formarse para ser docente. En este sentido habría que:

- Incorporar la formación inicial a un proceso integrado de formación con el objeto de adquirir la cultura profesional docente del lugar en el que se integran (Mazerolle et al., 2018) y una serie de competencias docentes básicas: cognitivas, meta-cognitivas, comunicativas, gestoras y afectivas.
- Formar equipos docentes, pertenecientes al mismo departamento o facultad, donde se trabajen competencias didácticas, colaborativas y críticas y estrategias como la supervisión clínica y el apoyo entre compañeros.
- Disponer de profesores con experiencia que asesorasen a otros profesores o grupos de profesores que sean noveles en la profesión o disciplinas. Nos referimos a la figura de profesores mentores.
- Recurrir al asesoramiento externo, que aportaría información puntual, como experto, sobre la temática demandada.

En resumen, el plan de formación debe reunir una serie de condiciones sustentadas en los siguientes principios:

- Institucionalidad: la formación se entenderá dentro del desarrollo organizativo de la institución; por ello, la formación debe ser reconocida y promovida a través de convocatoria pública por la institución educativa.
- Continuidad: la formación docente se pensará como un proceso a largo plazo cuyos principios y procedimientos sean estables y permanentes.
- Integración: de contenidos disciplinares y contenidos psicopedagógicos.
- Racionalidad: se necesita una cierta sistemática en el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de formación.

Pero además de los principios de actuación, de forma operativa, se han de contemplar ciertas premisas para su ejecución a través de los programas:

- Potenciar la formación en el contexto de trabajo, recuperando el aprendizaje de colegas con más experiencia.
- Plantear una estructura flexible y que combinase diferentes tipos de actividades: presenciales y no presenciales (Tinoco-Giraldo et al., 2020), seminarios, talleres o cursos, actividades en turno de mañana y de tarde para facilitar la asistencia haciéndolas compatibles con los horarios de clase.
- Considerar que el análisis y la reflexión sobre la práctica docente será el hilo conductor del programa.

Propuesta de intervención sobre la ética docente en la universidad

1. Formación universitaria y ética profesional

Chamarro (2007) define la ética como el «conjunto de valores que gobiernan la conducta individual y colectiva, los cuales orientan a las personas y a los grupos a comportarse de acuerdo con lo que se puede considerar «el bien» o «la moral”» (p. 13). En el ámbito concreto de la ética profesional, esto significa, según Martínez (2006), que los profesionales de nuestro tiempo tienen el doble reto de ser excelentes profesionales para ser buenos ciudadanos y de ser excelentes ciudadanos para ser buenos profesionales. En palabras de Hortal (2002) «enseñar ética profesional en la universidad no consiste, ni nadie pretende que consista, en esparcir moralina sobre las prácticas y usos profesionales» (p. 15). La idea que plantea es que la ética profesional hay que enfocarla hacia la reflexión y la crítica sobre el saber y sobre el ejercicio de la profesión. En esta misma línea, Savater (2012) sostiene que

la ética no va de aprenderse diez ni quince mandamientos, ni uno o dos códigos de buena conducta. La ética es la práctica de reflexionar sobre lo que vamos a hacer y los motivos por los que vamos a hacerlo. (p. 16)

Hortal (2002), sin embargo, señala que la universidad, en cuanto institución, ha de encauzar su discurso en ver «en qué consiste ser un buen profesional, cuáles son los límites y derechos que hay que respetar, los compromisos que hay que asumir y los deberes que hay que cumplir» (Hortal, 2002, p. 20). Pues se ha de ser «... un buen profesional (competente) y un profesional bueno (ético). No termina de ser persona ética aquella que en todo fuese intachable menos a la hora de desempeñar sus responsabilidades profesionales en la medida en que las tenga» (p. 23).

Por otra parte, el modelo de educación superior actual persigue formar al futuro trabajador para que sea capaz de responder de modo satisfactorio a las demandas propias de una determinada profesión. Esto conlleva el desarrollo de acciones educativas para que el estudiante adquiera, en el transcurso de sus estudios de grado, los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, pueda resolver de forma autónoma y flexible los problemas que se encuentre en su desempeño profesional y sea capaz de colaborar de modo satisfactorio en su entorno laboral y en la organización del trabajo. Para conseguir estos objetivos, la enseñanza universitaria se centra en el estudiante para formarlo en competencias técnicas, metodológicas, participativas y sociales (Bunk, 1994). Estas últimas inciden en el desarrollo de formas apropiadas de comportamiento individual e interpersonal: es fundamental contar con una buena capacidad de adaptación y disposición para trabajar y también es importante comportarse de forma honrada, recta, altruista, cooperadora y con espíritu de equipo (Bunk, 1994). Esto ha sido puesto de manifiesto también desde un punto de vista práctico: los egresados, ya en el ejercicio de su profesión, mencionan la lealtad y la honradez como dos de los requisitos más importantes que requieren su puesto de trabajo cuando son preguntados por las competencias más importantes y necesarias en su profesión, atribuyéndoles una puntuación superior a 4 en una escala de 5 puntos (Mora, 2011).

Lograr estos objetivos como parte de la formación exige a la universidad reconsiderar la formación inicial de los graduados,

las funciones del profesorado y profesionales que participan en la formación práctica del estudiantado, así como pensar en las mejores estrategias que estimulen la reflexión en la práctica y que generen actitudes éticas. Martínez (2010) propone como imperativos para el profesorado universitario que «seleccione los conocimientos y el modo de enseñarlos a los alumnos conforme a criterios adecuados para el objetivo de formar profesionales responsables, dispuestos a servir a la sociedad y a la humanidad» (p. 255) y que «ejerza la docencia atendiendo a la mejor formación posible del alumnado en los aspectos técnicos y éticos de la profesión, de manera que lleguen a ser profesionales técnicamente capaces y éticamente íntegros» (p. 256). Puesto que el sentido público de la universidad, siguiendo al anterior autor, no se define por su carácter público-privado, sino por constituir un «espacio de aprendizaje ético que procure que sus titulados ejerzan las futuras profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática» (2006, p. 87). Como también afirma Bolívar (2017, p. 21),

Se ha resaltado la necesidad de que las universidades eduquen y asuman una responsabilidad social, de modo que formen personas comprometidas con su entorno y sus semejantes. En conjunto, esta nueva línea de trabajo es un modo actual de entender la ética profesional, pues formar en la responsabilidad personal del alumno supone, por parte de la comunidad universitaria, implicarle cívicamente y como futuro profesional socialmente responsable.

Pero el profesorado universitario no acaba de tener claras las estrategias para la formación de la ética profesional de su alumnado. Piensan bien en cursos (Warnick y Silverman, 2011), bien en el periodo de prácticas (García et al., 2009), bien en las materias (Martínez y Tey, 2008). En cualquier caso, es una competencia que como tal, según los anteriores autores, para su desarrollo, habremos de habilitar los tiempos y espacios para que «movilicen de forma adecuada recursos cognitivos, conocimientos, habilidades y actitudes y aborden de forma eficiente situaciones concretas» (p. 31). Sin descuidar la formación a lo largo de todo

el periodo formativo, el tiempo de capacitación práctica, es decir, el prácticum o las prácticas externas, sería ese momento idóneo para diseñar tareas que estimulen la reflexión, la ética y la crítica, pues es un periodo en contacto directo con el ejercicio de la profesión. El tiempo que se dedica a esta tarea en la universidad española, en los grados de educación, oscila en un intervalo de 24 hasta 44 créditos.

Debe preocupar, por tanto, la enseñanza de una ética profesional que consista en proporcionar criterios fundamentales éticos en el campo profesional, despertar la conciencia moral en la formación inicial de los profesionales y crear un *ethos* o cultura profesional propia de la profesión (Eléxpuru y Bolívar, 2004). Ambos arguyen que la formación de profesionales supondría no solo poseer unos conocimientos y técnicas específicas para la resolución de determinados problemas, sino que también deben comportarse acorde con una ética propia. Naval et al. (2011) proponen que la formación se enfoque hacia ámbitos de la formación cívica y ciudadana, formación deontológica, participación en proyectos servicio y desarrollo de la autonomía y toma de decisiones. O lo que Martínez (2006) llama «formación humana, personal y social», que tiene como finalidad el autoconocimiento de las propias actitudes, intereses, valores y el fomento del desarrollo moral a través de dilemas relacionados con el ejercicio de la profesión.

El proceso de enseñanza-aprendizaje entre un educador y un educando se produce gracias a la comunicación que se establece entre ambos. Como aclaran García et al. (2010), se requieren todos los conocimientos técnicos y científicos, pero también la empatía y la intuición personal. La calidad de la docencia estará en saber articular estos elementos. Las líneas, según los anteriores autores, que definen una ética de la profesión docente son promocionar la autonomía del alumnado, la decencia en las relaciones con ellos y la afirmación de la dignidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Se trata de que los profesionales se comprometan con los bienes internos de su profesión que, en el caso de la enseñanza, es procurar la formación de personas cultas y críticas (Martínez, 2010), puesto que

tales bienes internos son los que dan sentido y legitimidad a las tareas profesionales y a su ejercicio desde el compromiso.

La persona que practica la ética, en cuanto sujeto moral, queda definida por la conciencia moral, la sabiduría práctica o prudencia y la responsabilidad (Etxeberria, 2002). Este último aspecto fue también destacado por Cobo (2001), quien además señaló la dignidad, la igualdad y los derechos humanos, la justicia y estar al servicio de los demás. Este planteamiento, fundamentalmente conceptual, está en sintonía con la superación de los modelos éticos estrictamente cognitivos basados en los enfoques cognitivo-estructuralistas (p. ej., Piaget y Kohlberg) hacia otros más integradores que no solamente afirman la presencia de elementos afectivo-emocionales y conductuales, además de los cognitivos, sino incluyendo el hecho de que siempre operan juntos cuando una persona actúa adecuadamente desde un punto de vista ético. Así, ya en 1986, Rest presentó un modelo (1986) que sirvió de base para la actividad investigadora, así como para el diseño de acciones de intervención, en el que destacaba cuatro componentes que se conjugan bien con las aportaciones antes señaladas de Cobo (2001) y Etxeberria (2002): el juicio ético, la sensibilidad moral, así como la motivación y el carácter morales. Las investigaciones realizadas con posterioridad sobre estos aspectos, así como las acciones educativas que se llevaron a cabo en años sucesivos, pusieron de manifiesto la importancia de esos aspectos con relación a la ética y enfatizaron, además, el papel de los aspectos emocionales como motivadores del comportamiento ético (Rest, 1986).

2. Estimular la ética docente en los grados de educación

Los docentes éticos profesionalmente, es decir, más comprometidos, son más adecuados académica y socialmente (Day, 2018; Leighton et al., 2018; Murphy et al., 2018). Es sorprendente el poco interés que parece despertar el binomio «ética docente-mejora educativa» y «ética docente-formación inicial», dadas las

repercusiones que produce en el sistema educativo, y llevado a más, en la sociedad.

Máxime cuando informes internacionales como Eurydice (Comisión Europea, 2015) alertan de la necesidad de formar al futuro docente en competencias que posibiliten afrontar los desafíos de nuestro siglo. Tales competencias incluyen las cognitivas y las de desarrollo personal y, dentro de las últimas, entre otras, las éticas y emocionales (Alonso-Sáinz, 2021; Cochram-Smith et al., 2016; Imbernón, 2020; Jarauta et al., 2021; López-Rupérez, 2021; Nóvoa, 2017; Suárez y Gairín, 2021). En otro informe Eurydice posterior (Comisión Europea, 2018, p. 78), se publicó sobre el desarrollo de las competencias docentes necesarias para obtener los mejores resultados de aprendizaje y se advertía de la dificultad que entraña la enseñanza, ya que «requiere de combinaciones complejas y dinámicas de conocimientos, destrezas, comprensión, valores y actitudes». Y, en 2021, persiste en la idea el informe Eurydice (Comisión Europea, 2021) y dedica una reflexión sobre el profesorado del futuro señalando que este

tiene la responsabilidad de facilitar a los alumnos la adquisición de las competencias clave y las aptitudes profesionales y de fomentar su responsabilidad social y su compromiso cívico, transmitir los valores humanos y apoyar su crecimiento personal y su bienestar. Aunque la calidad de los profesores no es el único factor que hace que un sistema educativo tenga éxito, este objetivo no puede alcanzarse sin ellos. (p. 33)

Si revisamos la literatura, desde el punto de vista de la investigación, observamos la ínfima cantidad de artículos con la combinación «ética docente-formación inicial». Dibujando un mapa mundial, se confirma la tendencia de la escasez de artículos. En Inglaterra, Day (2005, 2018) y en Francia, Perrenoud (2004) apuestan por incluir en los planes formativos de los docentes del siglo XXI tanto la responsabilidad profesional como afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión. En Pakistán, Rizvi (2015) indica la importancia del razonamiento moral y ético, ya

que se nutre la capacidad de liderazgo del docente en formación. En Korea, Jinnam (2015) entiende que la resolución de problemas es el mejor método para abordar la ética. En Australia, Helen (2011) no comprende cómo se ha pasado de que en los setenta hubiese una cierta moda sobre la ética y ahora esté ausente de los programas de formación inicial. En EE. UU., Dotger (2010) diseña un modelo de conferencias interprofesional para entrenar la toma de decisiones ética. En Canadá, Maxwell et al. (2016) realizan un estudio comparativo entre países sobre qué tipo de formación inicial existe para afrontar los desafíos éticos de la enseñanza actual. Desde Holanda, Nijhol et al. (2012) estudian cómo gestionar programas de ética para la formación inicial en la universidad.

En el panorama nacional, el profesor Escámez lleva desde los 90 abordando la ética profesional. Trabajos como los de García et al. (2010) o Sanz y Escámez (2013) evidencian la importancia de las competencias transversales. Llama la atención que la competencia personal «compromiso ético» fluctúe en función de la titulación. Por ejemplo, un docente de Infantil la considera la octava y un educador social la primera. El grupo de Miquel Martínez, Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM), trabaja la formación inicial y la moral del docente. De este equipo, Prats (2016) apuesta por redirigir la formación hacia el compromiso ético del docente. Con una mirada esperanzadora, se percibe un creciente interés por la temática y se enjuicia la necesidad de cuestionar la responsabilidad profesional y la formación inicial (Buxarrais et al., 2016; Imbernón, 2017a; Vila, 2017).

A esta escasez investigadora se une un tibio intento –finalmente fallido– de preocupación por la labor docente. Así, desde instancias políticas, se impulsó el *Libro Blanco sobre la Profesión Docente y su Entorno Escolar*, dirigido por Marina et al. (2015). Se pone de manifiesto la necesidad de que el profesional de la educación trabaje conforme a la ética, como así queda manifiesto en el epílogo, hablando sobre la ética y la necesidad de entusiasmarse con la «magnificencia de su meta» (p. 83). Se trata de que el profesorado disfrute de su labor y considere la gran repercusión que su actuación tendrá en la ciudadanía. Recogien-

do esta idea, nuestra reivindicación es que el estudiantado de los futuros grados de educación deberá «saber» desempeñar su profesión, pero también «querer desempeñarla» conforme a la ética de su profesión y, como explica Escudero (2006), «estar dispuestos a hacerlo» (p. 45). En definitiva, se habla de un asunto actitudinal, es decir, es una cuestión de actitud del propio docente.

Desde una mirada académica y tras la reforma de los planes de estudio universitarios, una vez dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, se espera que los títulos de grado, y especialmente los grados en educación, recojan competencias referidas a la ética en la profesión. Este deseo viene soportado por los relevantes informes de la Unesco (2012), Delors (1996), Morin (1999) o Faure (1972), quienes apuntan la necesidad de formar para aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y estar, aprender a vivir juntos y, un último pilar añadido, la sostenibilidad, referida a «aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad» (Unesco, 2012, p. 35). Porque, como apuntan Cochran-Smith et al. (2016), en la sociedad global del conocimiento existe preocupación por asegurar que el estudiantado desarrolle habilidades del siglo XXI que lo preparen para plantear y resolver problemas, pensar creativamente y colaborar con otros para asumir desafíos que aún no se han determinado.

En este contexto cambiante, los futuros docentes necesitan incorporar el desarrollo de competencias sociales y emocionales al *ethos* docente (Dolev e Itzkovich, 2021). Según estos autores, el reconocimiento de la importancia de la educación socioemocional debe considerarse parte de la ética profesional. El término *ethos* designa las creencias, valores o ideales que guían a una persona, grupo o institución (Bauer y Prenzel, 2021). Aplicando esta definición al contexto profesional, la ética profesional está conformada por un sistema distintivo de valores, normas y objetivos relacionados con la profesión con los que los profesionales dentro de una determinada comunidad de práctica se sienten comprometidos y guían su actuación.

Hace más de una década, Esteve (2003) retomaba los informes que a nivel internacional postulaban la necesidad de no

centrar la selección inicial del profesorado exclusivamente en el dominio de contenidos e introducir pruebas que permitieran conocer la personalidad del aspirante, a la vez que recomendaban las entrevistas o pruebas psicológicas. En la actualidad, dado el complejo entramado que rodea el desempeño de la profesión como educadores, se hace del todo necesario que las personas que han elegido esta profesión conozcan qué implicaciones conlleva, entre otras, su ética profesional, que no es más que «un compromiso en ejercer la profesión de la mejor forma posible al servicio de los estudiantes» (Escudero, 2006, p. 37). Sabiendo que asumir el compromiso docente supone «implicación intelectual y emocional en la profesión y disposición a reflexionar sobre la práctica y los contextos de trabajo, como una base para seguir creciendo personal y profesionalmente a lo largo de la carrera» (p. 36).

Dicho esto, el foco ha de situarse en estudiar las actitudes de los futuros docentes en el proceso de formación. Las actitudes se definen como «predisposiciones aprendidas y relativamente fijas que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado» (Martínez, 2010, p. 131). De esta definición se colige que la actitud se compone de una parte cognitiva, afectiva y comportamental y que, por tanto, para su modificación se requiere tratar tales partes, dotándolas de contenidos referidos a valores, principios o normas que con la educación ética y la reflexión personal podemos contribuir.

Son necesarios los conocimientos específicos, culturales, científicos, pedagógicos, pero también el desarrollo de actitudes en la práctica docente en la tolerancia (Marcelo, 1994) y la responsabilidad (Rubio y Esteban, 2015). Un docente ético (Heinrichs et al., 2021) es un docente que impacta en su estudiantado, se siente responsable del aprendizaje de su alumnado y lo anima a buscar sus propias formas de aprender y vivir, claramente comprometido con los valores o con las estrategias profesionales para lidiar con los conflictos morales. Y es que «los alumnos perciben y se ven afectados positivamente por las competencias y actitudes de sus profesores» (p. 239). Los ejes, pues, clave en tor-

no a los que habría de girar el currículum en la formación inicial y que proponen Jarauta (2017) e Imbernón (2017a, 2017b) son que la formación debe

introducir en el proceso y la metodología formativa una formación más actitudinal que permite mostrar las diferentes emociones con el fin de que los enseñantes puedan mejorar la comunicación, convivir en las instituciones educativas y transmitir esa educación al alumnado. (p. 127)

La formación actitudinal no puede considerarse implícita en la formación docente, hay que construirla (Imbernón, 2014) y practicarla (Camps, 2015).

Para ello, Dolev e Itzkovich (2021) proponen programas de formación para los futuros docentes que incluyan la inteligencia emocional y el aprendizaje socioemocional. No en vano, el profesor Esteve (2003) siempre hablaba de la necesidad de ser maestro de humanidad. Esta idea debería formar parte de la identidad docente. Se trata no solo de enseñar, sino ser un docente ético y empático, ya que no se puede enseñar aquello que no se posee (Vaello, 2009). En esta línea, Araujo et al. (2021) apuntan que la ética de los docentes debe estar en el centro de la formación inicial de los futuros docentes alineando los principios de la complejidad de la escuela con las cuestiones éticas que son fundamentales para los cambios sociales. Y para ello, se deben diseñar currículos de desarrollo profesional basados en el aprendizaje activo y enfoques constructivistas.

El programa que se diseñe incluiría una línea metodológica, según Bolívar (2017), marcada por la deontología, el método de estudio de casos o dilemas morales que estimulen el desarrollo del juicio moral y el análisis. Se ofrecerían situaciones reales que planteen dilemas éticos en el ejercicio de la profesión, como una estrategia para promover la reflexión, la toma de decisiones y el desarrollo moral. Introducir los dilemas morales y los estudios de caso es relevante porque, como apunta Vielva (2002), la conciencia moral es la «capacidad de percatarse de los principios por los cuales distinguimos lo correcto de lo incorrecto, o también

como nuestra capacidad de orientación en el mundo de los valores morales» (p. 194).

Pero la realidad es tozuda y, aunque lo sintamos y nos duela reconocerlo, la formación de los futuros docentes rara vez los prepara para educar en valores y sin esta competencia clave no será posible una construcción integral del *ethos* docente. Como sostiene Buxarraís (2021), un enfoque de educación del carácter, capaz de integrar las dimensiones emocional y volitiva, además de la cognitiva, es la mejor opción para cerrar esa fisura entre los tres ámbitos.

3. Diseño de una propuesta formativa en ética docente

La propuesta que presentamos a continuación ha sido experimentada en los cuatro cursos del grado en Educación Infantil de forma distinta. En el primer curso se llevó a cabo en un grupo de la asignatura básica del segundo semestre Didáctica de la Educación Infantil; en segundo curso, la intervención se desarrolló fuera de asignatura en horario extracurricular en el primer semestre; en el tercer curso, la aplicamos en el primer semestre en la asignatura obligatoria Prácticum, y en cuarto curso, también en el primer semestre, en una asignatura optativa, Educación para la paz y en valores en Educación Infantil.

El programa de intervención presenta una duración de tres meses. En términos docentes universitarios requiere 12 semanas de las 15 que suele ocupar un semestre. El programa se desarrolla o bien en la franja de teoría, o en la franja de prácticas de la asignatura, dedicando 1 hora a la semana.

La fundamentación teórica que sustenta el diseño de la intervención hunde sus raíces en la propuesta de Escámez et al. (2007), así como en la de Pérez (2016). De las técnicas que ofrecen ambas propuestas, se seleccionaron de diferente índole. En concreto, de la clarificación de valores se eligió la frase inconclusa, la coherencia entre valores y acciones y la toma de decisiones según valores; de la comunicación persuasiva, optamos por la

frase mural, el cinefórum y el disco-fórum; del desarrollo de la perspectiva social y la empatía, decidimos la resolución constructiva de conflictos; del desarrollo del juicio moral, escogimos el diagnóstico de situación, y de la exposición de modelos valiosos, especificamos la técnica *role-model*. La secuencia de aplicación se distribuyó en 12 sesiones:

- Sesión 1. Frase inconclusa: actividad titulada «Posicionamiento sobre la profesión» (clarificación de valores).
- Sesión 2. Frase mural: actividad titulada «Día docente» (comunicación persuasiva).
- Sesión 3. Coherencia entre valores: actividad titulada «Prejuicios» (clarificación de valores).
- Sesión 4. Resolución constructiva de conflictos: actividad titulada «Compromiso docente» (desarrollo de la perspectiva social y la empatía).
- Sesión 5. Toma decisiones según valores: actividad titulada «Ética profesional» (clarificación de valores).
- Sesión 6. Cinefórum: actividad titulada «Qué escuela» (comunicación persuasiva).
- Sesión 7. Cinefórum: actividad titulada «Vínculos» (comunicación persuasiva).
- Sesión 8. Cinefórum: actividad titulada «Empatía» (comunicación persuasiva).
- Sesión 9. Disco-fórum: actividad titulada «Impacto del docente» (comunicación persuasiva).
- Sesión 10. Diagnóstico de situación: actividad titulada «Actitud» (desarrollo del juicio moral).
- Sesión 11. *Role-model*: actividad titulada «Ser docente» (exposición de modelos valiosos).
- Sesión 12. Frase inconclusa: actividad titulada «Decálogo para el docente» (clarificación de valores).

La finalidad de la propuesta de intervención pretende que el estudiantado universitario en formación haga un recorrido desde un posicionamiento individual, enfrentando al estudiantado con su concepción ética (sesiones 1, 3, 4, 5, 8 y 10), pasar por el

punto de vista de los otros, reflexionando sobre los compañeros, la institución educativa y la sociedad (sesiones 2, 6, 7 y 9), hasta llegar a la proyección personal final como profesional (sesiones 11 y 12). Y es que, como señalan Cano y Ordóñez (2021), de la cualificación recibida en la formación inicial depende en alto porcentaje la calidad de la enseñanza cuando empiecen su ejercicio profesional. Para mayor conocimiento del diseño de la propuesta formativa, pasamos a explicar cada una de las sesiones.

Sesión 1. Posicionamiento sobre la profesión

Objetivo

Conocer el punto de partida sobre la profesión docente.

Fundamentación

Nos basamos en la técnica de la frase inconclusa que está dentro de la clarificación de valores (Pérez, 2016).

Instrucción

El alumnado completa la siguiente oración de forma escrita: «Para mí, la profesión de maestro y maestra supone...».

Tiempo

Escribe su reflexión sobre ella durante 30 minutos de forma individual; pasados otros 25 minutos, se lleva a cabo una puesta en común final con todo el grupo; los últimos 5 minutos, el docente cierra la sesión con la idea final.

Ideas a las que llegar

Que afloren los pensamientos, sentimientos y reflexiones sobre la profesión docente.

Sesión 2. Día del docente

Objetivo

Tomar conciencia de lo que implica ser docente y de sus características.

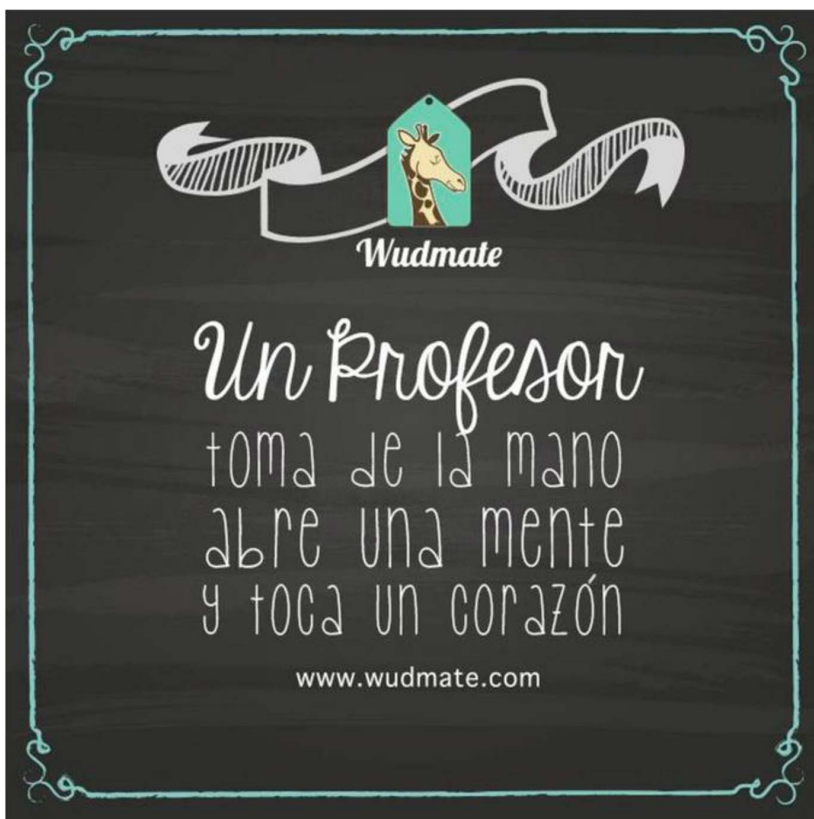
Fundamentación

Se aplica la técnica de la frase mural (Escámez et al., 2007; Pérez, 2016) dentro de la comunicación persuasiva.

Instrucción

El alumnado observa el cartel sobre el Día Mundial Docente cuyo texto dice «Un profesor toma de la mano, abre una mente y toca un corazón» (ver imagen 1).

Imagen 1. Día Mundial del Docente



Fuente: Guerrero-Tello (5/10/2024)

A continuación, el estudiantado interpreta y explica la imagen y el mensaje que cree que da. Además, contesta estas preguntas:

- a) ¿En qué medida esas palabras del cartel reflejan la realidad?
- b) ¿Crees que las tres acciones son significativas o destacarías alguna más que otra?
- c) ¿Qué ideas suscita el cartel?
- d) ¿Qué sentimientos te produce el cartel?

Puesta en común final.

Tiempo

5 minutos de visionado del cartel, 30 minutos de respuesta a las preguntas por escrito de forma individual, 20 minutos de puesta en común entre el alumnado y 5 minutos para que el docente concluya la sesión remarcando la idea final.

Ideas a las que llegar

Reconocimiento de la importancia de la función de guiar, de estimular el pensamiento crítico y de practicar la empatía y el desarrollo emocional, y que la realidad del docente es el compromiso con el alumnado.

Sesión 3. Prejuicios

Objetivo

Analizar el impacto de los prejuicios del docente.

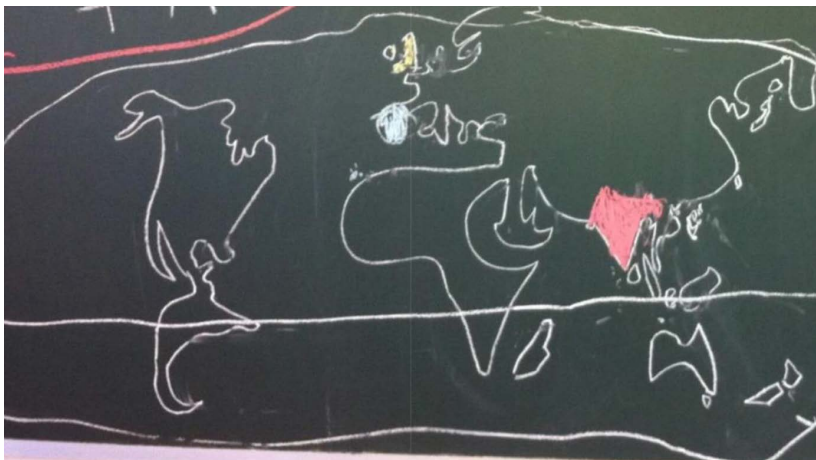
Fundamentación

Coherencia entre valores y acciones dentro de la clarificación de valores (Pérez, 2016).

Instrucción

El estudiantado universitario dibuja un planisferio en un folio. Una vez acabado, se les muestra una imagen de un mapamundi (ver imagen 2).

Imagen 2. Planisferio



Fuente: Pérez-García (2015a)

El alumnado, de forma individual, ubica la etapa educativa en la que cree se ha hecho el dibujo, teniendo en cuenta lo que han sido capaces de dibujar estando ya en la universidad. El alumnado tiende a situarlo en Secundaria o final de Primaria porque es un dibujo muy bien hecho, pero realmente el dibujo lo hace un niño con 6 años recién cumplidos. Sobre este niño recae un prejuicio por parte de su maestro porque lo considera raro. Su maestro dictamina que tiene que repetir Educación Infantil y no promocionar a Primaria. Todo porque el niño hace mutismo selectivo y no habla con su maestro, aunque sí con el resto de los compañeros y docentes que entran al aula.

Después, el estudiantado lee dos relatos (ver tabla 6) y responde las preguntas que se le formula:

- a) ¿Cuál es el efecto que produce en el alumnado proyectar un prejuicio?
- b) ¿Cómo se puede tomar conciencia de ellos para evitar plasmarlos en el estudiantado?
- c) ¿Cuál es la moraleja para ti como docente?

Tabla 6. Efecto Pigmalión

Relato 1 En un lago de un país del norte de Europa, dos niños patinaban sobre el hielo. En un momento dado, el hielo se rompió y uno de los niños cayó al lago, quedando debajo de la gruesa capa de hielo. El otro niño pidió auxilio, pero no había nadie por los alrededores. Entonces, el niño pensó en qué podía hacer para sacar a su amigo. Se quitó uno de sus patines y golpeó fuertemente el hielo hasta que logró romperlo para que su amigo asomara la cabeza. A partir de ahí resultó más fácil sacarlo. Entre tanto acudió gente y todos quedaban admirados de cómo habían conseguido salir del apuro. Nadie se explicaba cómo unos niños tan pequeños pudieron discurrir y lograr el éxito. Acertó a pasar por allí Einstein, quien se enteró de lo que estaba pasando y dijo: –Yo sé por qué lograron salvarse. Todos prestaron atención a la explicación del sabio. Este dijo: –Los chicos han sido capaces de hacerlo porque no hubo ningún adulto que les dijera que ellos no podían.
Relato 2 En una pequeña comunidad de ranas, un día se propusieron un reto: subir a lo alto de una torre de hierro que se erguía cerca de ellas. Todas se entusiasmaron con la idea. Se hizo publicidad del evento y acudieron muchos habitantes de los territorios colindantes: patos, peces, pájaros, libélulas, ciempiés... y también juncos, hierbas de distintas clases, árboles... Cuando el público asistente vio la torre se asombró. La opinión general fue que las ranas no podrían conseguir su reto y así se lo hicieron saber a ellas. Pero las ranas tenían muy claro su nivel de motivación y de autoestima. Comenzó la carrera por la conquista de la cima de la torre. El público gritaba: –Es imposible. –No podéis conseguirlo. –Es superior a vosotras. Cada vez más ranas desistían de su propósito y se desenganchaban de la carrera. Al rato, solo una de las ranas seguía adelante en su propósito. Pero el público no cesaba en manifestar sus opiniones desalentadoras: –Déjalo. No lo intentes más. Ya has hecho bastante... Pero la rana seguía. Cuando ya solo le separaba de lo más alto como dos palmos de distancia, se produjo silencio general, el silencio de lo asombroso, del milagro. Y, efectivamente, la valiente rana llegó arriba y desde lo más alto levantó sus patas delanteras en señal de triunfo y de felicidad. La gente no tuvo más remedio que aplaudir. Felicitaron a la vencedora mientras le preguntaban: –¿Cómo lo lograste? Todos estábamos seguros de que no podrías... Entonces se dieron cuenta de que la rana que consiguió el éxito era sorda.

Fuente: Garrido (2010).

Tiempo

5 minutos para dibujar un planisferio, 5 minutos para ubicar en la etapa educativa la imagen del mapa, 10 minutos para leer los relatos, 20 minutos de respuesta a las preguntas de forma individual; 15 minutos de puesta en común entre el alumnado, 5 minutos para que el docente concluya con la idea final.

Ideas a las que llegar

El estudiantado toma conciencia de las consecuencias y del efecto que produce una mala actuación y el prejuicio. Se advierte de que hay que tener cuidado con las etiquetas, pues van a tener consecuencias en los niños. Es muy necesario que los docentes piensen en su conducta cada día.

Sesión 4. Compromiso docente

Objetivo

Analizar el efecto que puede provocar la actuación de un docente no comprometido con la profesión.

Fundamentación

Resolución constructiva de conflictos (Pérez, 2016).

Instrucción

El estudiantado lee varias situaciones de casos reales que ocurrieron con un docente, en su aula de 4 años, en la etapa de Educación Infantil. Van contestando en pequeño grupo cada una de las preguntas que propone cada caso.

- CASO 1. «Un niño que normalmente no se hace pipí, comienza a hacerse pipí en el colegio. La madre, preocupada, le pregunta al maestro qué ocurre». ¿Tú, como docente, qué le respondes?
- CASO 2. «Una clase de 4 años va a hacer una salida a una granja escuela. Es el mes de marzo. El maestro pone a los niños al lado de la puerta del colegio, pegados a la pared, pues están esperando el autobús. La mayoría de los niños están con los chaquetones puestos, pero hay uno al que le cuesta trabajo ponérselo. Su maestro lo zarandea, le grita y le dice que lo va a llevar a la clase de 3 años mientras le ayuda a ponérselo. Como las madres están justo enfrente esperando que los niños se monten, ven la situación y todas miran hacia la madre del niño. El maestro que no había visto a la madre del niño y que ve cómo todas las madres miran a la madre en cuestión, suaviza la situación». ¿Qué esperas que ocurra?

- CASO 3. «Un niño está haciendo una ficha con rotuladores. Se da cuenta de que ha cometido un error y se pone a llorar porque no puede borrar. El maestro le pide una explicación de cómo podrían arreglarlo. El niño, bloqueado, no le responde y llora. El maestro exige una respuesta inmediata y lo amenaza con no ir al recreo ni comerse el bocadillo si no le contesta. La clase está parada y el resto de los niños percibe la situación. El niño finalmente no contesta. El maestro comunica a la madre que ha tenido a su hijo cinco minutos llorando porque no le obedecía». ¿Qué haces?

Cuando acaba de responder el alumnado, resolvemos la incógnita de qué ocurrió en el aula, pues son casos reales que le suceden al mismo niño.

- CASO 1. El docente echa balones fuera y responde a la madre que el niño puede que sea inseguro; le dice que si es que ha habido algún cambio, por ejemplo, de muertes en la familia, divorcios o nacimiento de un hermano o de una hermana. En ningún momento el docente piensa que él pueda ser el causante. El niño se hace pipí porque tiene miedo de su maestro pues habla muy alto y lo asusta.
- CASO 2. La madre no dice nada en ese momento, porque es maestra también y por educación, por respeto a la profesión y por no liársela al maestro en público, se calla. Cuando va a recoger al niño a mediodía, le pide explicaciones. El maestro ni siquiera se disculpa e incluso le dice a la madre que él quiere a su hijo. La madre le responde que no lo duda, pero que lo importante no es lo que él diga, sino lo que sienta el niño. Y el niño no percibe que su maestro lo quiera.
- CASO 3. La actuación del maestro ha sido nefasta. No se puede ridiculizar a un niño delante de la clase, ni se puede presionar, ni amenazar con quitarle el recreo y, ni mucho menos, dejarlo llorar tanto tiempo «porque quieres que el niño ceda». Los maestros no podemos comportarnos como niños, con rabietas o manteniendo un pulso porque no hacen lo que tú dices. El lenguaje con el niño debe ser positivo, refor-

zando lo que sabe, quitándole hierro a los errores, diciéndoles que ya saldrá mejor y que la próxima vez preste atención.

Una vez que escuchan qué ocurrió, se les vuelve a plantear una serie de interrogantes que contestan de forma individual:

- a) Los cuatro casos son del mismo docente y del mismo niño. Observando los hechos, ¿podrías describir las características de este docente?
- b) Desde tu perspectiva, ¿qué crees que le faltaría a este maestro o qué crees que tiene que mejorar?

Tiempo

Durante 20 minutos de trabajo en pequeño grupo responden las preguntas de los casos, 10 minutos para contar qué creen que sucedió en la vida real, 10 minutos para responder dos cuestiones de forma individual, 15 minutos para la puesta en común y 5 minutos para que el docente concluya la sesión con la idea final.

Ideas a las que llegar

La reflexión final es hacer ver a los futuros estudiantes que van a egresar que un docente puede ser el principal responsable de que algo no funcione en el aula. Se trata de que no piensen inmediatamente en que pueda ser la culpa del niño o la niña, de los padres, del centro o de la sociedad, sino que el maestro puede ser el culpable.

Sesión 5. Ética profesional

Objetivo

Conocer el código deontológico y reflexionar sobre él.

Fundamentación

Toma decisiones según valores (Pérez, 2016).

Instrucción

El alumnado lee el cuento *El cazo de Lorenzo* de Carrier (2010), que la Fundación Mis Talentos pone a disposición (<https://mis-talentos.cl/el-cazo-de-lorenzo-pdf/>). Se le proporciona un resumen de códigos deontológicos de diferentes países (ver tabla 5) y completan una plantilla reflexiva (ver tabla 7):

Tabla 7. Plantilla reflexiva sobre el código deontológico

ÉTICA DOCENTE
Título del cuento:
¿Qué tema aborda?
¿Qué valores/ideas/aprendizajes aporta al profesional de la educación?
¿Tienes un ejemplo real en el que se aprecie ese tema?
¿Cuál fue tu reacción y tu actuación?
¿En qué momento de la jornada escolar o rutina del aula crees que puedes trabajar este valor/idea/aprendizaje?
¿A quién recomendarías su lectura? Maestros, padres, niños. ¿Por qué?
¿Qué actitudes te exige como docente este cuento para poder trabajarlo?
¿Con qué dimensión o dimensiones del código deontológico se relaciona?

Fuente: Pérez-García (2015b).

Una vez rellenan la plantilla de forma individual, se les vuelve a preguntar varias cuestiones:

- a) ¿Por qué se les manda leer este cuento?, ¿qué se pretende?
- b) ¿Quién es la persona protagonista del cuento?
- c) ¿Qué tienen que hacer para ser como esa persona que tiene la mano?

Tiempo

10 minutos de lectura del cuento, 25 minutos para responder la plantilla, 20 minutos de puesta en común, 5 minutos para establecer la conclusión final de la sesión.

Ideas a las que llegar

Se concluye que tienen que ser personas comprometidas, ser empáticas, ser responsables y, en definitiva, ser un docente ético. Los docentes tienen compromisos que cumplir para con la sociedad, los padres, los compañeros de la profesión y los niños.

Sesión 6. Qué escuela

Objetivo

Reflexionar sobre la escuela en la que desarrollarán su labor y sus agentes implicados.

Fundamentación

Aplicamos la técnica del cinefórum (Escámez et al., 2007; Pérez, 2016).

Instrucción

Se pasa el vídeo sobre el sentido y la concepción de la escuela titulado *El Gran Juicio a la Escuela Actual* (<https://youtu.be/WH28sJmZ5Xs>). Una vez visto, se formulan varias preguntas al estudiantado:

- a) ¿Qué concepto de escuela desean?
- b) ¿Cuál es el rol que tiene que jugar en un centro educativo el equipo directivo (dirección, jefatura de estudios y secretaría), el alumnado, el profesorado, las familias y el barrio?
- c) Que describan cuál sería el centro en el que les gustaría trabajar (qué características tendría).
- d) ¿En qué criterios se basarían para elegir el centro educativo en el que matricularían a sus hijos, más allá de la cercanía a casa, nivel académico o confesionalidad?

Tiempo

15 minutos de visionado de vídeo, 20 minutos para que escriban las respuestas de forma individual, 20 minutos de reflexión conjunta y 5 minutos para resumir las ideas abordadas por parte del docente.

Ideas a las que llegar

Especialmente importante es la pregunta de los criterios, porque sitúa al estudiantado como maestros y señala el tipo de institución con la que se identifican. Se comentan los criterios, que probablemente estarán relacionados con limpieza, cercanía al domicilio, buen nivel académico y aconfesionalidad o confesionalidad. Pero también sería deseable que mencionen criterios tales como un centro humano, comprometido, respetuoso, preocupado por los niños y niñas y con un profesorado empático y ético.

La escuela ha de procurar niños y niñas más listos y mejores personas.

Sesión 7. Vínculos

Objetivo

Observar la puesta en práctica de un clima de aula de un profesorado comprometido.

Fundamentación

Cinefórum (Escámez et al., 2007; Pérez, 2016).

Instrucción

El alumnado ve un documental sobre un profesor japonés, premiado, al que han seguido durante un curso académico (<https://youtu.be/r5OLCqj51wo>). Cuenta con una duración de 46 minutos y 45 segundos. Planteamos una serie de puntos para que reflexionen:

- a) Caracteriza al maestro, es decir, qué cualidades crees que tiene.
- b) Selecciona qué actuaciones del profesor te sorprenden y qué impacto producen en el aula.
- c) Anota qué frases te han llamado la atención que hayan pronunciado el maestro o los niños.

Tiempo

50 minutos para pasar el vídeo, 8 minutos para que responda el alumnado de forma individual, 2 minutos para que el docente concluya y destaque la idea principal.

Ideas a las que llegar

La conclusión es que hay que invertir tiempo en generar un buen clima en el aula creando vínculos entre los niños y las niñas, con el maestro, con las familias y la comunidad. Los efectos son inmediatos a corto plazo y ello redunda en un ambiente positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Toman conciencia de la influencia del maestro en los niños, para las familias y la sociedad. Comprenden su responsabilidad y compromiso al formar a los futuros ciudadanos de un país.

Sesión 8. Empatía

Objetivo

Conocer la importancia de una actitud empática para el día a día del docente.

Fundamentación

Cinefórum (Escámez et al., 2007; Pérez, 2016).

Instrucción

Se visualiza un vídeo de un profesor de Educación Infantil experimentado, con una duración de 7 minutos y 10 segundos (<https://www.youtube.com/watch?v=6E4ct50dPKs>).

Después, contestan de forma individual las cuestiones que se plantean y, por último, se realiza puesta en común al grupo:

- a) Anotan las frases que les llaman la atención.
- b) Ordenan esas frases por orden de importancia para ellos.
- c) Justifican en cada una de las frases por qué la eligieron.
- d) Escriben qué vivencias y sentimientos les suscita el vídeo.
- e) Qué han aprendido.
- f)Cuál es el tema principal que se trata.
- g) A raíz de lo visto, ¿han modificado su pensamiento sobre el tema?

Tiempo

10 minutos para ver el vídeo, 25 minutos para contestar las cuestiones, 20 para poner en común y 5 minutos para que el docente explicite la conclusión final.

Ideas a las que llegar

Ante la imposibilidad de prever la reacción de los niños en su proceso de aprendizaje, el docente tiene que ser flexible y ponerse en el lugar de su alumnado, de cómo aprende y de qué procesos cognitivos están implicados para comprender sus reacciones y ser capaz de reconducir la situación.

Sesión 9. Impacto del docente

Objetivo

Valorar qué impacto emocional y académico produce el docente.

Fundamentación

Disco-fórum (Escámez et al., 2007; Pérez, 2016).

Instrucción

Escuchan tres canciones y responden a una cuestión en cada una de ellas. Es muy importante poner solo el sonido, sin la imagen:

1. *Que grande tu vida maestro*, de Hugo Gioux (4 minutos y 53 segundos). <https://www.youtube.com/watch?v=an3zqh9MjTY&list=PLA-5Ckww4vfln6wfg1Yd0IsHuJD8yNBIA&index=6>. Escuchando la canción, identifican qué labor hace el maestro que se describe en la canción.
2. *A mi maestra*, de Joan Manuel Serrat (4 minutos y 10 segundos). <https://www.youtube.com/watch?v=ZlDe6hTmTSs&list=PLA-5Ckww4vfln6wfg1Yd0IsHuJD8yNBIA&index=18>. Redactan una descripción física y psíquica de esa maestra.
3. *Extraordinario*, de Maldita Nerea (4 minutos y 3 segundos). Es importante no proyectar la imagen para dejar solo el sonido de este vídeo. <https://www.youtube.com/watch?v=VbDUwNz33a0>. Responden por qué es extraordinario el docente.

Para finalizar, buscan un valor y una característica común a los tres docentes.

Tiempo

15 minutos para escuchar y responder la pregunta de la primera canción, 15 minutos para la segunda y 15 minutos para la tercera. Se dejan 12 minutos para la reflexión grupal y 3 minutos para que el docente cierre la sesión con la conclusión final.

Ideas a las que llegar

La función del docente es formar ciudadanos que en un futuro serán los profesionales de un país. Además de transmitir conocimientos, educan en valores y trasladan a sus niños y niñas el mensaje de que ellos pueden ser mejores día a día. Pero, especialmente, el docente tiene que ser coherente con lo que dice y hace, tener clara la estrategia de actuación con su aula y que su alumnado se sienta respetado y querido por él.

Sesión 10. La actitud

Objetivo

Reflexionar sobre qué cualidades del docente dejan huella entre su alumnado.

Fundamentación

Diagnóstico de situación dentro del desarrollo del juicio moral (Pérez, 2016).

Instrucción

Leen la carta que Albert Camus envió a su profesor del colegio después de haber ganado el Premio Nobel en 1957 (ver imagen 3). Decía lo siguiente:

Imagen 3. Carta de Albert Camus a su maestro

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido de todos estos días antes de hablarle de todo corazón.

He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted.

Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza no hubiese sucedido nada de esto.

No es que le dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido.

Un abrazo con todas mis fuerzas,

A handwritten signature in black ink, reading "Albert Camus". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

Fuente: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-41687902>

Una vez leída esta carta, el alumnado escribe una viñeta narrativa de un docente (Domingo y Fernández, 1999). Es decir, describe un día cualquiera del mejor y del peor docente que haya tenido a lo largo de su escolarización y relata desde que el docente comenzaba la clase hasta que acababa.

Acabada la viñeta, el alumnado la analiza:

- Enumera qué acciones positivas y negativas llevaba a cabo el docente desde su punto de vista cuando estaba como alumno/a.
- Explicita qué valores reconoce en esos docentes seleccionados.
- Redacta la moraleja que obtiene después de su análisis.
- Por último, se insta a que responda cómo quiere ser recordado por su alumnado.

Tiempo

5 minutos para leer la carta de Camus, 20 minutos para describir a los dos docentes, 15 minutos para responder las cuatro cuestiones, 15 minutos para compartir con el grupo y 5 minutos para que el docente concluya la sesión con la idea final.

Ideas a las que llegar

Acabamos la clase compartiendo el sentir de que impacta más y permanece en nuestro recuerdo el docente comprometido, responsable, el que es ético, se preocupa de generar un buen clima, de confianza, de reflexión, de felicidad y de empatía. No ha sido clave lo que sabía el docente o los métodos que empleaba. Entre el binomio «carácter-conocimiento» del docente, ha supuesto más peso «el carácter» en la selección tanto del buen como en del mal docente. En definitiva, se requiere saber métodos de enseñanza, poseer conocimiento, pero lo que queda en los aprendices es la actitud y no tanto la aptitud del docente.

Sesión 11. Ser docente

Objetivo

Conocer un modelo docente de reconocido prestigio.

Fundamentación

Técnica *role model* de la exposición de modelos (Pérez, 2016).

Instrucción

A lo largo del desarrollo de la asignatura se pide al estudiantado que lea alguno de los tres libros que se ofrece:

- Bermejo, R. (2017). *Ser maestro*. Plataforma.
- Díez, C. (2011). *Los pendientes de la maestra*. Graó.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.

Se les formula una pregunta tipo ensayo de cada uno de los libros para que cada estudiante conteste la relacionada con el li-

bro leído. Se califica con 1 punto sobre la puntuación total de la asignatura, que en el sistema universitario español es sobre 10 puntos.

Tiempo

Durante 30 minutos el alumnado escribe sobre un tema propuesto del libro que ha leído, 25 minutos se comparte ideas y se reflexiona sobre ellas y 5 minutos para la conclusión final.

Ideas a las que llegar

Es posible ser un docente comprometido y responsable. Se trata de una cuestión de actitud y posicionamiento personal.

Sesión 12. Decálogo para el docente

Objetivo

Comprobar los conocimientos adquiridos sobre ética profesional docente.

Fundamentación

Frase inconclusa de la clarificación de valores (Pérez, 2016).

Instrucción

El alumnado enumera un decálogo de las actuaciones que debe llevar a cabo un buen docente, es decir, define a una buena maestra o a un buen maestro desde su perspectiva, después de todo lo aprendido (ver tabla 8).

Tabla 8. Decálogo docente

«Para mí la profesión de maestro o maestra es...»
1.
2.
3.
4.
5.

6.
7.
8.
9.
10.

Fuente: elaboración propia.

Tiempo

Se dedican 30 minutos para identificar las diez características del decálogo, durante 25 minutos se comparten ideas y se reflexiona sobre ellas y 5 minutos para la conclusión final.

Ideas a las que llegar

Se destaca la importancia de la responsabilidad y el compromiso con la profesión, conceptos que definen al docente ético.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sáinz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 165-191.
- Araujo, U., Pinheiro, V. y Arantes, V. (2021). A Multidimensional and Complexity Program to Develop Teachers' and Educational Ethos. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer y T. Lovat (Eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 377-391). Springer.
- Baguer, A. (2014). *Universidad pública. Cambio obligado*. Díaz de Santos.
- Bauer, J. y Prenzel, M. (2021). For What Educational Goals Do Preservice Teachers Feel Responsible? On Teachers' Ethos as Professional Values. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer y T. Lovat (Eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 173-195). Springer.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Narcea.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase*. SM.
- Bermejo, R. (2017). *Ser maestro*. Plataforma.
- Bolívar, A. (2017). Una ética profesional en la formación y relaciones universitarias. En M. Pérez y J. Rodríguez-Pulido (Coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 15-29). Octaedro.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la información y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

- Buxarrais, R. (2021). Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer y T. Lovat (Eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 125-143). Springer.
- Buxarrais, R., Vilafranca, I. y Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En F. Esteban (Ed.), *La formación del carácter de los maestros* (pp.73-88). Universidad de Barcelona.
- Camps, V. (2015). La educación moral, asignatura pendiente. En J. A. Funes (Coord.), *La educación a debate* (pp. 13-24). Octaedro.
- Cano, C. y Ordóñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(2), 284-293.
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo*. Editorial Juventud.
- Chamarro, A. (2007). Ética y deontología en psicología. En A. Chamarro (Coord.), L. Albert, E. Juan, N. Lladó, J. Romero, A. Sánchez, L. Valiente y S. Ventura. *Ética del psicólogo* (pp. 13-56). UOC.
- Cobo, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Hueriga y Fierro editores.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L., Chávez-Moreno, L., Mills, T. y Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. En D. Gitomer y C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 439-548) (5th Edition). American Educational Research Association. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1s474hg>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions, and policies*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://doi.org/10.2797/63946>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-profesion-docente-en-europa-acceso-progresion-y-apoyo-informe-de-eurydice_181713/
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-profesorado-en-europa-carreras-desarrollo-y-bienestar-informe-eurydice_175584/

- Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/8/2005_Bergen_Communique_Spanish_580538.pdf
- Comunicado de Bucarest (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- Comunicado de París (2018). *Paris Communiqué*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- Comunicado de Roma (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Comunicado de Tirana (2024). *Tirana EHEA Ministerial Conference*. <https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique.pdf>
- Comunicado de Yerevan (2015). *Yerevan Communiqué*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Conferencia de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/1/2003_Berlin_Communique_Spanish_577291.pdf
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- De Vicente, P. (Dir.), Bolívar, A., Burgos, A., Latorre, M. J., Fernández, M., López, C., Martínez, C., Gallego, M.J., Domingo, J., Castilla, T., León, M.J., Molina, A., Molina, E., Pérez-García, P., Quesada, E. y Romero, A. (2001). *La formación práctica del estudiante universitario y los códigos deontológicos del ejercicio profesional*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Universidades. Informe final de investigación.
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf
- Declaración de Budapest y Viena (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. <https://ehea.info/Upload/>

document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf

Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf

Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009). *The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

Declaración de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/70/4/2007_London_Communique_Spanish_588704.pdf

Declaración de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/47/4/2001_Prague_Communique_Spanish_553474.pdf

Decreto 231/2011, de 12 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Granada. *BOJA*, 147, de 28 de julio.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco sobre la educación del siglo XXI*. Santillana.

Díez, C. (2011). *Los pendientes de la maestra*. Graó.

Dolev, N. e Itzkovich, Y. (2021). Incorporating the Development of Social-Emotional Skills into the Ethos of Teachers and Schools – Practical and Theoretical Aspects. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer y T. Lovat (Eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 261-277). Springer.

Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Universidad de Deusto.

Dotger, B. H. (2010). "I had no idea": Developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 805-812.

Eléxpuru, I. y Bolívar, A. (2004). Conclusiones: el desarrollo de valores en la universidad: experiencias y perspectivas. En A. Villa, C. Yániz, J. Solabarrieta, M.A. Zabalza, F. Trillo, A Cid y C. Moya, *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. III Symposium

- Iberoamericano de docencia universitaria* (pp. 215-222). ICE-Universidad de Deusto, vol. 1.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Octaedro.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-54). Octaedro.
- Esteve, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 11-40). Editorial Universidad de Granada.
- Etxeberria, X. (2002). *Temas básicos de Ética*. Desclee.
- European Union (2009). *Cooperación de la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. (DO C 119 de 28.5.2009, pp. 2-10). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016>
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Unesco. www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- García, I. y Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. En G. Bautista y A. Escofet (Eds.), *Enseñar y aprender en la universidad* (pp. 9-46). Octaedro.
- García, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Síntesis.
- García, R., Sales, A., Moliner, O. y Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 21(1), 199-221.
- Garrido, J. (2010). *Las ranas y el efecto Pigmalion*. Graó.
- Global Education Network Europe (GENE) (2022). *Declaración Europea sobre Educación Global hacia 2050. Declaración de Dublín*. https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/6560ff9dbe852f2d72511dc1/1700855714086/GE2050-declaration_ES.pdf
- Global University Network for Innovation (GUNI) (2024). *Higher Education in the World Report 8: 'Special Issue'*. <https://www.guninetwork.org/higher-education-in-the-world-8-special-issue/>

- Guerrero-Tello, O. (5 de octubre de 2024). 50 frases inspiradoras para celebrar el Día Mundial de los Docentes este 5 de octubre. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/mag/respuestas/50-frases-inspiradoras-para-celebrar-el-dia-mundial-de-los-docentes-este-5-de-octubre-nda-nnni-noticia/>
- Harland, T. (2017). *Enseñanza universitaria*. Morata.
- Heinrichs, K., Ziegler, S. y Warwas, J. (2021). Teacher Ethos as Intention to Implement Appreciation in Teacher-Student Relations: A Closer Look at Underlying Values and Behavioral Indicators. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer y T. Lovat (Eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 237-261). Springer.
- Helen, B. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76-93.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclee.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. B. Martínez (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-104). Graó.
- Imbernón, F. (2013). Referentes para una didáctica reflexiva en la universidad. En J. L. Medina y B. Jarauta (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 17-36). Síntesis.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro.
- Imbernón, F. (2017a). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Imbernón, F. (2017b). La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente. En T. Colén (Coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp. 11-17). Octaedro.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, 33, 49-67.
- Imbernón, F. (2021). Prólogo: la formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación. En G. Cordero y P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 9-13). Octaedro.

- Jarauta, B. (2017). La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas. En T. Colén (Coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp. 93-98). Octaedro.
- Jarauta, B., Hervás, G., Calduch, I. e Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero y P. Carnicero (Coords.). *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 27-40). Octaedro.
- Jinnam, Y. (2015). Challenges and Tasks of Philosophical Counseling: Is Ethical Counseling Possible? *Philosophia, Journal of Korean Philosophical Society*, 135, 53-83.
- Leighton, J., Guo, Q., Chu, M. y Tang, W. (2018). A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-Emotional effects on assessment outcomes. *Educational Assessment*, 23(1), 1-23.
- Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. BOE, 14, de 16 de enero de 2004.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 307, de 24 diciembre de 2001.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 89, de 13 de abril de 2007.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE, 70, de 23 de marzo de 2023.
- Ley 1/2026, de 20 de febrero, Universitaria para Andalucía. BOE, 72, de 23 de marzo de /2026.
- López-Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 69-96.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar*. <https://intef.es/wp-content/uploads/2015/12/LIBRO-BLANCO.RESUMEN-EJECUTIVO.pdf>
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Desclée de Brouwer.

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M. y Tey, A. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(1).
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Síntesis.
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A., Fillion, M., Boon, H., Daly, C., van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M. y Walters, S. (2016). A Five-Country Survey on Ethics Education in Preservice Teaching Programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 135.
- Mayor, C. (2003). Dinámicas formativas para la docencia universitaria. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 181-208). Octaedro.
- Mazerolle, S. M., Nottingham, S. L. y Coleman, K.A. (2018). Faculty mentorship in higher education: the value of institutional and professional mentors. *Athl Train Educ J.*, 13(3), 259-267.
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿un nuevo paradigma?* Fundación C y D.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>
- Murphy, H., Tubritt, J. y O'Higgins, J (2018). The Role of Empathy in Preparing Teachers to Tackle Bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17-23.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on education (Online)*, 12, 77-91. <https://hdl.handle.net/10171/20557>
- Nijhof, A., Wilderom, C. y Oost, M. (2012). Professional and institutional morality: building ethics programmes on the dual loyalty of academic professionals. *Ethics and Education*, 7(1), 91-109.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *BOE*, 312, de 27 de diciembre.

- Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Desclée de Brouwer.
- Pérez-Cabaní, L., Juandó, J. y Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. Monereo (Coord.), *Enseñando a enseñar en la Universidad* (pp. 15-38). Octaedro.
- Pérez-García, P. (2015a). Situaciones de escuela. En J. Domingo y M. Pérez (Coords.), *Aprendiendo a enseñar* (pp. 19-33). Pirámide.
- Pérez-García, P. (2015b). Quiero ser un docente profesional. En J. Domingo y M. Pérez (Coords.), *Aprendiendo a enseñar. Prácticas de clase* (pp. 9-14). Pirámide.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33.
- Rest, J. (1986). *Moral development. Advances in research on theory*. Praeger.
- Rizvi, M. (2015). Teacher education pedagogies related to preparing preservice teachers as leaders in Pakistan. En L. Orland-Barak y C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part B) (vol. 22B, pp. 7-30). Emerald Group Publishing Limited.
- Rubio, L. y Esteban, F. (2015). ¿Qué escuela, qué autonomía y qué responsabilidad? En M. R. Buxarrais y M. Martínez (Eds.), *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 79-90). Octaedro.
- Sanz, R. y Escámez, J. (2013). Pensar y hacer hoy ética profesional. *Ede-tania: estudios y propuestas socioeducativas*, 43, 203-215.
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Ariel.
- Suárez, C. y Gairín, J. (2021). Claves para repensar el perfil del formador de maestros en Educación Primaria en España. En G. Cordero y P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 39-47). Octaedro.
- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla, E. y García-Peñalvo, F. (2020). E-Mentoring in Higher Education: A Structured Literature Review and Implications for Future Research. *Sustainability*, 12, 4344.
- Unesco (2012). *Education for Sustainable Development: sourcebook*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383.locale=en>

- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Graó.
- Vielva, J. (2002). *Ética profesional de la Enfermería*. Desclee.
- Vila, E. (2017) (Coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad*. Aljibe.
- Villa, A., Auzmendi, E. y Bezanilla, M.J. (2002). *Estudio sobre las competencias en el ámbito universitario europeo*. Universidad de Deusto (inédito).
- Warnick, B. R. y Silverman, S. K. (2001). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62(3), 273-285.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Narcea.

Cómo trabajar la ética docente en los grados de educación

Cómo trabajar la ética docente en los grados de educación tiene por objetivo comprender la ética profesional docente en el contexto universitario. Es un manuscrito práctico, que describe sesiones de trabajo de forma pormenorizada. Es una propuesta viable, contrastada e implementada en distintos contextos: como una asignatura básica, optativa, durante la etapa del prácticum y como actividad extracurricular. Este trabajo es fruto de la investigación titulada «La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis (FED)», proyecto de I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El libro está conformado por dos capítulos breves. El primero, «Elementos de la formación universitaria», hace un recorrido europeo por todas las reuniones ministeriales desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta la actualidad, así como la legislación española, en torno al desafío de la formación universitaria. Se aborda la construcción del plan de estudios considerando las competencias de los futuros docentes, así como la formación como elemento clave de la dimensión profesional. El segundo capítulo, «Propuesta de intervención sobre la ética docente en la universidad» destaca la relevancia de la ética profesional en la formación universitaria; focaliza la atención en la necesidad de introducir la ética docente en los grados de educación, compartiendo el diseño de una propuesta formativa en ética docente en el Grado en Educación Infantil, transferible a cualquier grado en educación.

Purificación Pérez-García es catedrática en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación están relacionadas con la formación inicial del profesorado, el Prácticum y la enseñanza universitaria, así como con el diseño de materiales docentes para la ética profesional y las habilidades blandas. Ha sido investigadora principal y miembro de equipo de investigación de proyectos nacionales y autonómicos (I+D+i) y europeos (Erasmus+). Su docencia en grado está vinculada a la Didáctica y en posgrado, al Análisis Avanzado de Datos en Investigación. Sus publicaciones se traducen en libros, capítulos de libros, entradas en enciclopedias y artículos en revistas JCR y SJR.