

Competencias docentes de identidad profesional y diálogo entre culturas en la enseñanza de la ética en la educación superior técnico profesional

Teaching proficiencies of ethics in VET: professional identity and the dialogue between professional cultures

Lorena Navo García

*Máster en Bioética, estudiante del Máster en Innovación e Investigación en Educación en la Universidad Nacional a Distancia. lnavogarcia@gmail.com
C/ Pedro Torres, 241, 410, Ñuñoa, 7790724, Santiago de Chile.*

RESUMEN

La enseñanza ética en la educación superior técnico profesional es una dimensión relevante para ofrecer una educación integral a quienes se forman en las instituciones educativas. Este trabajo forma parte de una investigación mayor, sobre un modelo de formación de competencias docentes para la enseñanza ética en la educación superior técnico profesional, a partir de dos competencias: la identidad profesional y el diálogo entre culturas, en el contexto de una didáctica humanista. Se presenta la fundamentación teórica y un cuestionario desarrollado para la investigación.

ABSTRACT

The teaching of professional ethics in vocational education and training (VET) has a relevant dimension, one that offers a comprehensive and essential character to those who are trained in VET institutions.

This paper, part of a broader research on a competent model for the formation of teaching proficiencies of ethics in VET, bases its studies on two competencies: professional identity, and the dialogue between professional cultures in the context of a humanistic didactics. The theoretical foundation as well as the questionnaire built for the investigation are presented here.

Palabras clave: «competencias docentes», «educación humanista», «educación superior», «enseñanza ética», «formación profesional».

Keywords: «ethical instruction», «higher education», «humanistic education», «teachers' competencies», «vocational education».

SUMARIO

I. Introducción. II. La enseñanza de la ética profesional. III. La enseñanza de la ética profesional desde una didáctica humanista. IV. Competencias docentes para la enseñanza de la ética pro-

fesional en la educación superior técnico profesional. V. Diseño metodológico de la investigación. VI. Algunas consideraciones a partir de los resultados. VII. Conclusiones. VIII. Bibliografía

SUMMARY

I. Introduction. II. The teaching of professional ethics. III. The instruction of professional ethics from a humanistic didactics. IV. Teachers' competencies for professional ethics in vocational education and training. V. Methodological design of the research. VI. Some considerations from the results . VII. Conclusions. VIII. Bibliography

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la ética profesional en la educación superior ha ido logrando mayor relevancia en los últimos años, sobre todo cuando nos referimos a la inserción en los currículos universitarios. Hay varios motivos que impulsan a ello: una mayor sensibilidad social hacia la ética, valoración de la función de las instituciones educativas en la construcción social y en la formación personal de los ciudadanos, valoración de la dimensión ética de las profesiones y de su aporte social, multiplicación de los conflictos éticos ante las nuevas profesiones y nuevas tecnologías, complejidad y desintegración de los conocimientos en la sociedad de la información, entre otros.

Esto es un reflejo de que hoy en día, cada vez más, la sociedad demanda ética de los profesionales en su actuar. Como señala Cobo: «del profesional se espera no sólo competencia, sino también que use su competencia y desempeñe su servicio con ética» (2003, p. 261).

Este es un tema relevante, pues incide directamente en la posibilidad de construir una sociedad más digna y justa. Asimismo, forma parte de una educación de calidad, de una formación integral, que ayuda a la persona al logro de la propia realización y la posibilidad de vivir con sentido la actividad profesional (Cobo, 2003). Agejas (2007) señala que no puede haber verdadera competencia profesional sin competencia ética, por lo que las competencias técnicas no pueden ser enseñadas sin relación con las éticas, y mucho menos en contraposición. Para él, el futuro profesional debe prepararse técnicamente al más alto nivel, sin olvidar la formación humana, pues lo que hace verdaderamente ser persona es su comportamiento moral y ético. Asimismo, recuerda que toda profesión tiene un compromiso ético-social, orientada al bien de la sociedad, por la naturaleza social del ser humano, y esos aspectos deben estar incorporados en el currículo. La enseñanza de la ética profesional, además, puede contribuir a paliar el aislamiento de las especialidades, uno de los peligros de la educación en la sociedad del conocimiento y de la especialización, de modo que el profesional pueda integrarlas con una perspectiva de conjunto (García, Sales, Moliner y Fernández, 2009).

Ruiz, Rodríguez y Agejas (2018) señalan que, a su juicio, la enseñanza de la ética profesional en la universidad tiene, entre otras, las funciones de proporcionar crite-

rios fundamentales éticos en el campo profesional, despertar la conciencia moral de todo profesional y crear un ethos o cultura profesional de la que forme parte la moral propia.

Se puede afirmar que el lugar propio para la enseñanza de la ética profesional son las instituciones de educación superior (universidades, institutos de educación técnico profesional y otras instituciones educativas análogas), que tienen el compromiso social de ofrecer una formación de calidad y formar profesionales de excelencia, con visión y sentido ético, que guíe su práctica y refleje en sus acciones los valores morales, de manera que los conocimientos y habilidades técnicas se integren con la dimensión ética (Bolívar, 2005; García et al, 2009).

Esto que cada vez se está incluyendo más en los currículos universitarios, no es tan frecuente en las carreras técnico profesionales, y lo mismo sucede con la bibliografía de referencia. Así, por ejemplo, en las ciencias biomédicas, es común encontrar referencias sobre la bioética aplicada a la medicina o a la enfermería o estudios sobre la enseñanza de la ética en la carrera de medicina; en cambio, no se hallan de la misma forma sobre la aplicación de la ética a los técnicos en enfermería o en laboratorio de sangre, o para los ingenieros en informática biomédica. Y lo mismo sucede con otras carreras técnicas: encontramos publicaciones sobre ética para ingenieros, pero no así sobre ética para mecánicos, ética para prevencionistas de riesgos, ética para gastrónomos.

Ahora bien, estos profesionales se forman en instituciones de educación superior y contribuyen de manera significativa a la sociedad, cada uno desde su ámbito propio. De igual manera, buscan desarrollarse en la vida, y realizar su vocación profesional con sentido, y para ello la educación de calidad juega un rol significativo. En un país como Chile, la matrícula de los alumnos de carreras técnico-profesionales ha aumentado en los últimos años. En 2020 el porcentaje de los alumnos de institutos profesionales y centros de formación técnica es de un 43% respecto a la matrícula total de educación superior, y ha experimentado un incremento del 13,4% de 2012 a 2020¹. Por lo tanto, se ve la importancia de invertir en la formación ético profesional de estos estudiantes, considerando su impacto social, además de su derecho a una educación de calidad.

Esta investigación se está llevando a cabo en Chile en un instituto técnico profesional llamado Duoc UC, que posee actualmente más de 100.000 alumnos matriculados en una de las 70 carreras que se ofrecen y cuenta con un proyecto educativo con una apuesta por una formación integral de calidad.

En esta institución se está llevando a cabo una innovación educativa para la enseñanza de la ética profesional, que incide en todas las carreras, e involucra a 99 profesores. Para poder realizar esta innovación se ha invertido en la capacitación de los

¹ Para más información, cfr. <https://www.duoc.cl/nosotros/sobre-duoc/transparencia/hechos-cifras/>

docentes, conscientes de que la formación del profesorado es garantía de la mejora de la Educación Superior (Medina, 2013), puesto que los docentes son los principales protagonistas del avance en las auténticas dimensiones humanas, que requieren el acercamiento singular a cada persona, encontrando el equilibrio entre la originalidad del ser humano y los desafíos que nos plantea la sociedad del conocimiento (Domínguez y Medina, 2020).

Para ello, se ha planteado una investigación que fundamente el mejor desarrollo de las competencias docentes para la innovación que se está llevando a cabo. La metodología que se ha utilizado es mixta, considerando las técnicas cuantitativas y cualitativas que puedan servir para explorar las necesidades de los docentes para llevar a cabo esta innovación y mejorar la enseñanza de la ética profesional aplicada.

Este estudio que se presenta forma parte de esta investigación, considerando la fundamentación teórica y el instrumento aplicado para indagar desde la percepción de los docentes. No se plantean los resultados definitivos, sino algunas consideraciones preliminares a partir de los resultados estadísticos descriptivos.

II. LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA PROFESIONAL

En este contexto, conviene definir primeramente a qué nos referimos con ética profesional, en distinción de otros aspectos de la vida humana y social. Junquera define ética profesional como «la reflexión racional o teórica que se realiza sobre los comportamientos del ser humano en su actividad profesional» (2018, p. 101). Esta reflexión va más allá de las normativas respectivas y de los deberes recogidos en los códigos deontológicos, aunque estos tienen su lugar y su importancia en el ordenamiento social y de las profesiones, pues la ética orienta el desarrollo del discernimiento moral para dilucidar la moralidad de situaciones menos evidentes. La ética contribuye, sobre todo, a actuar bien. La misma palabra 'ética' alude a ello: viene del griego *ethicos*, que significa perteneciente al carácter y con especial referencia al carácter moral.

La ética está presente en el ejercicio profesional al menos de cinco modos diferentes: en la toma de decisiones que implican responsabilidad y moralidad; en las ideas y los valores (*ethos*) que guían la práctica profesional; en las prácticas organizativas (y, por lo tanto, en la cultura institucional o empresarial); en el carácter moral del profesional mismo; y en el ejercicio de liderazgo, según el nivel de responsabilidad y las funciones (Melé, 2016).

La ética profesional es una ética aplicada al ámbito de la profesión. De acuerdo a esto, no se trata de una ética distinta a la que se ocupa de la vida humana en su conjunto, pero considera las características propias de la profesión, orientando el modo de actuar bien en ese ámbito.

El término «profesión» proviene de la misma raíz de «profesar», es decir, declarar públicamente una profesión. La profesión se refiere a «la actividad laboral que reali-

zamos en una sociedad determinada y dentro de una estructura o institución concreta (...) a hacer una declaración pública de realizar un determinado servicio» (Junquera, 2018, p. 100). Así, desde la raíz el concepto de «profesión» está ligado al servicio a la sociedad y, por ende, al bien común. Asimismo, el concepto «trabajo», que se refiere a la «actividad libre y consciente que conlleva algún provecho para el mismo trabajador o para otras personas, al producir bienes materiales, culturales o recreativos o al ofrecer cuidados, educación o algún otro servicio» (Melé, 2015, p. 351), nos evoca varias realidades, además de esta idea de servicio y bien común, entre ellas, la realización personal y profesional del trabajador por medio de sus actos y la conciencia sobre los bienes que aporta cada profesión. Así, en la enseñanza de la ética profesional hemos de recordar que «es propio del ser humano transformarse en el protagonista de su vida, hacer de ella un relato dotado de sentido» (Ruiz et al, 2018, pp.91-92), y por lo mismo, evitar una concepción de la ética mecanicista o puramente instrumental, sino que aporte a los estudiantes en su formación integral la capacidad de construir un relato pleno de sentido en su vida, también desde el ámbito profesional.

III. LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA PROFESIONAL DESDE UNA DIDÁCTICA HUMANISTA

Uno de los peligros existentes hoy en día en la formación profesional es que sea una formación que se centre excesivamente en las competencias técnicas y en la priorización de la eficiencia y de la rentabilidad económica, con una presentación de la técnica desligada de la reflexión crítica previa de tipo más global o de las consideraciones éticas y sin velar por una concepción integral de la persona (Mallart, 2016). Esto está presente en muchas de las carreras, en las que derechamente no existen cursos que aborden la reflexión ética sobre los aspectos disciplinares de la profesión, o en las que, a pesar de incluir cursos de ética profesional, en las asignaturas disciplinares sólo se consideran las competencias técnicas, sin incluir la mirada ética sobre los aspectos tratados.

En este estudio se considera que, de cara a una verdadera formación integral de los estudiantes, es importante considerar los aportes de una didáctica humanista, que vele no sólo por la enseñanza de competencias técnicas, sino por la formación integral de la persona.

Trujillo, Aznar y Rodríguez (2020) están de acuerdo en que la enseñanza superior precisa de una formación humanista, cuyo eje sea el individuo; que no se restrinja al conjunto de actividades, tareas y procesos tecnológicos carentes de intencionalidad o finalidad moral. Los autores reconocen que la concepción de los procesos de aprendizaje- enseñanza en la educación superior se han ido modificando, y que los modelos pedagógicos han evolucionado a modelos más preocupados por las necesidades del momento y del estudiante, preocupados por modelos más humanistas, conscientes

de los efectos positivos en el desarrollo de los estudiantes y en desafíos del sistema educativo, como son el abandono y el fracaso escolar. Ahora bien, relevan que varios estudios demuestran que muchas veces los docentes no implementan este humanismo en su ejercicio laboral.

Mallart y Mallart (2020) apelan a la importancia de una didáctica humanista, en la que no exista contradicción sino complementariedad en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y la educación o desarrollo moral de la persona. Esta base del humanismo pedagógico considera aspectos como la valoración de la persona completa, la educación del sentido de la vida y de los valores, la comprensión empática, la libertad, el autoaprendizaje, la potenciación de la voluntad y del esfuerzo junto a una sana confianza en las posibilidades del estudiante. En este contexto, el educador, además de ser facilitador, acompaña el proceso de aprendizaje y ayuda a crear el clima adecuado. De este modo, se trata de ayudar al estudiante a convertirse en persona, a través del descubrimiento del sentido de su vida (y de su vida profesional), mediante la consideración de la persona, el reconocimiento de su libertad y dignidad y de la educación como derecho inalienable para el progreso personal y social.

Esta didáctica humanista, para los autores, consta de siete características, que a continuación se representan en la imagen:

FIGURA 1. Características de una didáctica humanista.



Fuente: Mallart y Mallart (2020).

IV. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

Estas características que se señalan para una didáctica humanista las ha de considerar el profesorado en su práctica pedagógica en cualquier asignatura, y aún más, si cabe, en la enseñanza de la ética profesional. Esto implica el desarrollo de competencias docentes específicas, con miras a una formación integral de calidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) ha relevado la importancia de invertir en la formación de los docentes de la educación técnico profesional para mejorar la calidad (OECD, 2021). La formación del profesorado, según mencionan Domínguez y Medina «ha de focalizarse en aspectos singulares, atributos y competencias, que generen las bases para consolidar, el propio y en equipo, desarrollo profesional» (2020, p. 144). Este enfoque impacta profundamente en la práctica docente, a partir de la toma de conciencia de cómo los saberes más relevantes y pertinentes repercuten en la toma de decisiones, que llevan a la mejora del desempeño de cada proyecto personal y profesional, con la complementariedad entre saberes fecundos y procesos innovadores (Medina, 2013). El dominio de las competencias ayuda a transferir los nuevos saberes a la solución de los problemas reales que los docentes experimentan en el aula, y afianzar las actitudes y valores que necesitan en la sociedad del conocimiento, para poder impulsar una didáctica humanista y humanizadora.

Es interesante el modelo de formación docente por competencias que propone Medina (2013) entre las que destaca la identidad profesional, que señala que es la base para las demás, y otros autores la describen como la más característica del profesorado (Domínguez y Medina, 2020) y los docentes la relevan en una reciente investigación sobre las competencias docentes que más impactan en el desarrollo sustentable de los seres humanos, sociedades y ecosistemas (Domínguez, Ruiz-Cabezas, Medina, Llor, Pérez y Medina, 2020). El proceso de transformación y mejora de las prácticas educativas está ligado al avance y satisfacción del docente con la compleja tarea de educar, que asume comprendiendo la pluralidad de acciones y decisiones implicadas (Domínguez y Medina, 2020).

Esta competencia se construye combinando dinámicamente y reflexivamente los saberes del conocimiento del profesorado con la actuación con interés, éxito y eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con los valores, actitudes y el compromiso responsable que implican estas tareas (Domínguez y Medina, 2020).

Se puede definir como la «implicación y satisfacción con la profesión docente», y se evidencia a través de la importancia que el profesor otorga a la docencia, la satisfacción que obtiene en su ejercicio, la armonía en la que se encuentra al realizarla, en cómo asume su responsabilidad humanizadora y transmisora de valores en la tarea docente (Mallart y Mallart, 2020), el desarrollo de la solicitud y tacto pedagógico (Mallart y Mallart, 2020), comprendiendo la particular trayectoria e historia de vida (Medina, Medina, González, Ruiz, 2020), la implicación para lograr un clima pedagógico

gico en el aula caracterizado por la empatía, la colaboración y la confianza (Medina, Medina, González, Ruiz, 2020), entre otros rasgos.

Es una competencia que se relaciona con la capacidad de autodesarrollo, que consiste en la adopción de una posición activa para crecer en la profesión docente. Esta se evidencia a través de la conciencia de que la mejora de la práctica docente depende del propio desarrollo humano y profesional (Mallart y Mallart, 2020); de la capacidad de asumir sus clases como un desafío permanente; su crecimiento como profesional, generador de saberes, entusiasta en su tarea y líder de procesos pedagógicos (Medina, Medina, González, Ruiz, 2020); la mejora de su desempeño en la comunidad educativa, impulsando los más destacados valores y estilos de pensamiento, asumiendo la vida como un aprendizaje continuo (Medina, Medina, González, Ruiz, 2020).

La identidad profesional se ha considerado en el modelo de formación docente para la enseñanza de la ética profesional sobre el que se está realizando la investigación, considerada en tres grandes apartados: búsqueda de crecimiento personal, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes; la identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda de desarrollo humano de los estudiantes; y el tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula.

Asimismo, se ha considerado clave otra competencia docente: el diálogo entre culturas profesionales en la educación superior técnico profesional. Para los docentes que enseñan ética profesional en la institución es un desafío abordar el diálogo entre culturas profesionales, que va más allá de conocer las características de la profesión concreta que estudian los alumnos, si se quiere llegar a un entendimiento mutuo y a construir un diálogo común y empático. Esta competencia se define en este trabajo como «adoptar una posición activa en el diálogo para la diversidad del alumnado, en relación con las distintas disciplinas según las carreras, en la enseñanza de la ética profesional», y guarda relación con la competencia intercultural, que Medina define como la capacidad de adoptar «una posición activa en la enseñanza para la diversidad socio-cultural y personal del alumnado» (2013, p. 337) o en otro lugar como «la búsqueda de sentido y practicar la óptima relación y complementariedad con otras culturas en interacción, conscientes del valor y de la diversidad de los seres humanos y de la diversidad cultural» (2009, pos 2184-2188), pero la competencia de diálogo entre culturas profesionales pone el énfasis en el diálogo entre las culturas existentes en las distintas profesiones, tanto entre los docentes que colaboran, como entre el docente de ética aplicada y los estudiantes. Los contenidos de la asignatura, asimismo, requieren este conocimiento mutuo y diálogo continuo, tanto al abordar las áreas críticas desde el punto de vista ético de la profesión, con los contextos y vocablos propios, como al representar las virtudes más requeridas para el profesional de excelencia en esos contextos. Se trabaja con los estudiantes en el desarrollo de la sabiduría práctica y de la imaginación moral para encontrar las mejores soluciones a las problemáticas presentadas a partir de dilemas y casos contextualizados, cuyo eje central sea el actuar del profesional, es decir, la persona y, por lo tanto, para ello es necesario en el docen-

te esta apertura cultural al mundo profesional de los otros docentes de especialidad y de los estudiantes, y fomentar este enriquecimiento mutuo.

Asimismo, Medina (2014) se refiere a las dimensiones a formar en el profesorado en relación a la competencia intercultural: incrementar la identidad con la profesión y las diversas culturas, empatía, colaboración, conocimiento práctico, adaptación y visión intercultural de los saberes, teoría fundamentada para explicar el encuentro entre culturas y el compromiso con el encuentro pluricultural. Salvando las distancias, podríamos decir que muchas de estas dimensiones son aplicables igualmente a la competencia de diálogo entre culturas profesionales.

Esta competencia está también relacionada con la comunicativa y la social, por lo que es necesario desarrollar el trabajo en colaboración con otros docentes y con los mismos estudiantes (Domínguez y Medina, 2020).

Obviamente, otras competencias son importantes en la sociedad del conocimiento, entre ellas, la innovación y la investigación, la metodología, integración de medios y motivación, pero como no es el foco de esta investigación, no se abordan.

V. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico utilizado en esta investigación es mixto, lo que permite recopilar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio para responder preguntas y objetivos de investigación. Este enfoque admite múltiples contrastes, comparaciones de categorías y triangulación de datos (Huber, 2014; Medina y Medina, 2014; Domínguez *et al*, 2020). Por un lado, se ha diseñado un cuestionario que se ha aplicado a todos los docentes; por otro lado, se ha complementado la información con entrevistas en profundidad realizadas en la plataforma virtual Zoom. En este artículo se presenta el cuestionario que se ha diseñado para esta investigación.

La población a la que se dirige el cuestionario son los docentes de ética profesional de la institución de educación superior técnico profesional donde se ha realizado la innovación didáctica para la mejora de la enseñanza de la ética profesional. En total son 99 docentes, de los que se obtuvo una muestra de 94 que respondieron la encuesta.

El instrumento construido para el desarrollo de la investigación se dirigía a un grupo de docentes de una misma institución, que se estaban capacitando para implementar la innovación en las asignaturas de ética profesional, y que lo respondieron en línea.

El cuestionario se planteó desde una escala de valores (1 al 6) de tipo Likert, siendo el valor mínimo 1 y 6 el valor máximo (1: nunca/ninguno, 2: poco, 3: algo, 4: frecuentemente, 5: casi siempre, 6: siempre). Al final de cada dimensión se incluyó una pregunta abierta, para permitir un análisis más detallado de los argumentos dados por los participantes.

Se distribuyó en tres partes:

Primera, en la que se incluyen una serie de preguntas que recogen los datos profesionales de los participantes.

Segunda, en la que se recoge la valoración, en la escala indicada anteriormente, de cada una de las componentes o dimensiones que caracterizan la competencia.

Tercera, preguntas abiertas sobre los aspectos más significativos de la experiencia docente en relación a la identidad profesional docente, la autoformación en la profesión docente, la contribución a la formación integral de los estudiantes y al diálogo entre culturas profesionales.

La formulación de las preguntas correspondientes a los cuestionarios nos permite analizar su coherencia interna.

El estudio de la fiabilidad, como señalan Martínez y González (2018), se asocia a la probabilidad de que el instrumento pueda ofrecer resultados interesantes para utilizar. En este caso, se analizó la fiabilidad del cuestionario mediante el alfa de Cronbach, resultando en una fiabilidad excelente (0,916).

La validez es complementaria a la fiabilidad. Se conecta a tres dimensiones: la construcción del test, cuando este mide las dimensiones que se pretenden valorar; el contenido, si las preguntas reflejan lo que se quiere medir; el criterio, si la correlación entre las puntuaciones del test y otras puntuaciones externas muestran que las primeras son válidas (Martínez y González, 2018). En esta investigación, se estudió la validez constructo con el análisis factorial, mediante el método de extracción análisis de componentes principales, método de rotación Varimax. Se llegó a la reducción a cuatro factores, los mismos del cuestionario. El software de análisis de datos utilizado fue el SPSS en su versión 25. Este paquete estadístico ofrece la posibilidad de realizar un análisis descriptivo general de cuestionario y también un tratamiento estadístico amplio de recolección de datos.

La validación de la pertinencia del contenido del cuestionario se realizó mediante un grupo focal de cinco expertos, caracterizados por haber participado más profundamente en el diseño de la innovación realizada, y la consulta a otros quince expertos.

Para el análisis de la parte cualitativa del cuestionario, formada por las preguntas de respuesta abierta, así como de las entrevistas, se utilizó el software Atlas.ti 8.0 para facilitar la presentación y categorización de los hallazgos, aunque los resultados no se recogen en este artículo.

A continuación se incluye el cuestionario que materializó la investigación, con algunas reflexiones sobre el significado de esas variables y las fuentes de referencia para el contenido de algunas de las preguntas.

1. Variables de identificación (datos profesionales de interés):

- *Titulación académica*: Técnico superior, Licenciado, Magister, Doctorado.
- *Formación de base*: Filósofo y/o profesor de filosofía, Historiador y/o profesor de historia, Teólogo y/o licenciado en Ciencias Religiosas y/o profesor de Religión,

Licenciado en derecho y/o abogado, Licenciado en psicología y/o psicólogo,
Otra formación de base

- *Años de experiencia docente*: 0 a 3 años, 4 a 7 años, 8 a 15 años, 16 a 23 años, 24 a 30 años, Más de 31 años
- *Años de experiencia docente en Duoc UC*: 0 a 3 años, 4 a 7 años, 8 a 15 años, 16 a 23 años, 24 a 30 años, Más de 31 años
- *Si actualmente trabaja como docente en otra institución además de hacerlo en Duoc UC, marque en cuáles (puede seleccionar varias opciones)*: En colegio, En otro instituto profesional, En universidad, En otro tipo de institución educativa, Sólo trabajo en Duoc UC
- *Marque la cantidad de Escuelas de Duoc UC en que ha realizado clases este año (aunque hayan sido varias carreras dentro de una misma Escuela)*: 1 Escuela, 2 Escuelas, 3 Escuelas, 4 Escuelas, 5 ó más Escuelas
- *Marque la cantidad de Sedes de Duoc UC en las que ha realizado clases este año*: 1 Sede, 2 Sedes, 3 Sedes, 4 o más Sedes

En cuanto a los años de experiencia docente se clasificaron de esa manera considerando las seis etapas que, como recoge Medina (2013), Day y Gu establecen en el ciclo de vida profesional: 1) De 0 a 3 años de docencia, caracterizada por el compromiso, apoyo y desafío; 2) De 4 a 7 años de docencia, caracterizada por la identidad y eficacia en el aula; 3) De 8 a 15 años de docencia, caracterizada por el control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes; 4) De 16 a 23 años de docencia, caracterizada por las tensiones trabajo-vida, los retos a la motivación y al compromiso; 5) De 24 a 30 años de docencia, caracterizada por los desafíos al mantenimiento de la motivación; 6) Con más de 31 años de docencia, caracterizada por la motivación sostenida, la capacidad de afrontar el cambio y la espera de la jubilación.

El dato de la cantidad de escuelas, en cambio, es relevante en cuanto a saber si hay una tendencia a la especialización entre los docentes o más bien si ante todo se requiere flexibilidad y adaptación para su ejercicio profesional en la institución.

2. Componentes de las competencias docentes

En cuanto a la identidad profesional, se distribuyó en tres grandes dimensiones, considerando los aspectos que están relacionados con una didáctica humanista y con la enseñanza de la ética profesional, así como con las repercusiones en la formación integral de los estudiantes.

Para cada una de las dimensiones, se presenta a continuación una tabla con las preguntas y los principales referentes teóricos para la construcción de algunas de ellas:

TABLA 1. *Búsqueda de crecimiento profesional, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes*

Para la construcción de estas preguntas, se consideraron los planteamientos de algunos autores en referencia a las características del profesor en la didáctica humanista.

Preguntas	Referencias teóricas
Busca crecer en su capacidad de presentar actividades significativas para los estudiantes; por ello, en la preparación de sus clases continuamente investiga situaciones que puedan ser relevantes para ellos	
Busca crecer como profesional, generador de saberes, entusiasta en su tarea y líder de auténticos procesos pedagógicos	Cfr. Medina, Medina, González y Ruiz (2020), p. 44.
Busca mejorar en su desempeño como persona y como profesional en la comunidad educativa, impulsando los más destacados valores y estilos de pensamiento, asumiendo la vida como un aprendizaje continuo	Cfr. Medina, Medina, González y Ruiz (2020), p. 51.
En su desarrollo profesional, busca crecer en la empatía, la colaboración, el conocimiento práctico de las culturas presentes en el aula y de la diversidad de las profesiones y la formación antropológica y ética, entre otros aspectos esenciales	Cfr. Domínguez y Medina (2020), p. 153.
Propone a los estudiantes actividades formativas en ética que respondan a sus necesidades y a los desafíos de hoy en día	
Con las clases de ética profesional favorece que el estudiante encuentre un sentido a su vocación profesional, y así pueda autorrealizarse y contribuir mejor con su compromiso con la sociedad	J. Mallart y A. Mallart parten del principio de «que educar en una visión humanista es, entre otras cosas, ayudar a encontrar sentido a la vida para desarrollarse como persona» (2020, p. 11).
Colabora a que sus estudiantes descubran el valor de su identidad personal, se comprendan mejor, y así sean más capaces de comprender a los demás y de relacionarse con ellos de una forma más plena	Cfr. Mallart y Mallart, (2020), p. 11.

TABLA 2. *Identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda del desarrollo humano de los estudiantes*

Algunas de estas preguntas son tomadas del cuestionario AECID (Medina, 2013) de la investigación sobre competencias docentes que se llevó a cabo en cinco universidades de cinco países latinoamericanos: España, Colombia, Argentina, Ecuador y México. Las otras preguntas son construidas a partir del planteamiento de los autores citados sobre la didáctica humanista, relacionándola con la competencia de identidad profesional.

Preguntas	Referencias teóricas
El desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional le produce satisfacción	Medina (2013)
Se encuentra en una situación de armonía al realizar la docencia de la ética profesional	Medina (2013)
Considera que la mejora de su práctica docente depende del proceso de su desarrollo humano y profesional	Cfr. Mallart y Mallart (2020), p. 28. Medina (2013)
Considera que la diversidad de las carreras de los estudiantes enriquece las concepciones y transforma las prácticas del docente de ética profesional	
En las clases, favorece la formación de la conciencia y el desarrollo del discernimiento moral de los estudiantes, a partir del análisis y la reflexión sobre los bienes, las virtudes y los principios éticos que aparecen en las situaciones de su profesión	Cfr. Sobre la formación de la conciencia: Cfr. Mallart y Mallart (2020), p. 11.
En la enseñanza de la ética profesional releva la dimensión trascendente de la persona y fomenta el deseo de comprender y valorar el mundo social y natural que nos rodea, promoviendo una formación responsable y solidaria	Cfr. Mallart y Mallart (2020), pp. 18-19.

TABLA 3. *Tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula*

La mayoría de estas preguntas se construyeron conforme a las características del profesor en la didáctica humanista. Asimismo, se consideraron algunos aspectos propios del aprendizaje en la enseñanza de la ética profesional.

Preguntas	Referencias teóricas
Se esfuerza por lograr en el aula, en las clases de ética profesional, un clima pedagógico y una interacción didáctica en empatía, colaboración y confianza	Cfr. Medina, Medina, González y Ruiz (2020), p. 48.
En sus clases, está comprometido con alcanzar la verdad junto a sus estudiantes, y está convencido de las potencialidades de la naturaleza humana en toda su plenitud, riqueza y sentido	Cfr. Medina, Medina, González y Ruiz (2020), p. 44.
Busca desarrollar en sus clases la solicitud y el tacto pedagógico, así como la capacidad de escuchar a los estudiantes y de buscar lo mejor para cada uno en cada momento	Cfr. Mallart y Mallart (2020), p. 28.
En la enseñanza de la ética profesional busca activamente que los estudiantes desarrollen el espíritu crítico ante la realidad y la información	Cfr. Mallart y Mallart (2020), pp. 18-19.
En las clases, por medio de preguntas, fomenta que los estudiantes a partir de sus experiencias lleguen a descubrir los principios y los bienes que fundamentan las decisiones morales en contextos de la actividad profesional	Melé (2020) propone una ética aplicada que se base en principios, bienes, valores y virtudes y que apunte al desarrollo personal del profesional de excelencia

La competencia docente del diálogo entre culturas profesionales se conformó con seis preguntas. Para la construcción de estas preguntas se consideraron las recogidas en el cuestionario AECID para la competencia intercultural (Medina, 2013) y las reflexiones de otros autores en torno a esa misma competencia (Domínguez y Medina, 2020), pero se adaptaron considerando las necesidades de esta investigación, tomando en cuenta el diálogo entre culturas profesionales y la enseñanza de la ética profesional.

TABLA 4. *Diálogo entre culturas profesionales en la educación técnico profesional*

Preguntas	Referencias teóricas
Presta atención a la diversidad cultural y disciplinar de los estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional	
Se interesa por conocer las necesidades, aspiraciones y expectativas de sus estudiantes, según sus particularidades y la diversidad de carreras, superando los posibles estereotipos, para poder entrar en el diálogo con ellos a partir de la ética	Domínguez y Medina (2020), pp. 154-155.157
En la preparación de las clases, investiga y reflexiona personalmente sobre los desafíos éticos que enfrentan los estudiantes según la diversidad de sus carreras	
En las clases, favorece un diálogo compartido con los estudiantes y el intercambio de experiencias éticas, a partir de sus vivencias y el aprendizaje de los principios y fundamentos éticos que van interiorizando	
En las clases, plantea dilemas y casos adaptados al contexto profesional de los estudiantes y a los desafíos actuales	
En las clases, fomenta que los estudiantes reflexionen y desarrollen la imaginación ética, que les ayude a encontrar las mejores soluciones éticamente buenas a los problemas vitales y profesionales	El concepto de imaginación ética lo desarrolla Melé (2020) en relación a la formación ética de los estudiantes.

Preguntas abiertas:

En el área de Identidad profesional docente, de los aspectos mencionados anteriormente o de otros que quieras destacar, ¿cuáles han sido más significativos para tu experiencia docente o cuáles destacarías más? Explica por qué le das esa importancia.

En el área de Autoformación en la profesión docente, de los aspectos mencionados anteriormente o de otros que quieras destacar, ¿cuáles han sido más significativos para tu experiencia docente o cuáles destacarías más? Explica por qué le das esa importancia.

En el área de Contribución a la formación integral de los estudiantes, de los aspectos mencionados anteriormente o de otros que quieras destacar, ¿cuáles han sido más

significativos para tu experiencia docente o cuáles destacarías más? Explica por qué le das esa importancia.

En el área de Diálogo entre culturas profesionales en la educación superior técnico profesional, de los aspectos mencionados anteriormente o de otros que quieras destacar, ¿cuáles han sido más significativos para tu experiencia docente o cuáles destacarías más? Explica por qué le das esa importancia.

VI. ALGUNAS CONSIDERACIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS

El análisis estadístico de los subcomponentes de las competencias docentes arroja los siguientes resultados:

TABLA 5. Estadísticos de los subcomponentes de la dimensión búsqueda de crecimiento profesional, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
Propone a los estudiantes actividades formativas en ética que respondan a sus necesidades y a los desafíos de hoy en día	5,44	6,00	6	0,697
Con las clases de ética profesional favorece que el estudiante encuentre un sentido a su vocación profesional, y así pueda autorrealizarse y contribuir mejor con su compromiso con la sociedad	5,70	6,00	6	0,525
Colabora a que sus estudiantes descubran el valor de su identidad personal, se comprendan mejor, y así sean más capaces de comprender a los demás y de relacionarse con ellos de una forma más plena	5,69	6,00	6	0,529
Busca crecer en su capacidad de presentar actividades significativas para los estudiantes; por ello, en la preparación de sus clases continuamente investiga situaciones que puedan ser relevantes para ellos	5,60	6,00	6	0,645
Busca crecer como profesional, generador de saberes, entusiasta en su tarea y líder de auténticos procesos pedagógicos	5,73	6,00	6	0,490

Busca mejorar en su desempeño como persona y como profesional en la comunidad educativa, impulsando los más destacados valores y estilos de pensamiento, asumiendo la vida como un aprendizaje continuo	5,84	6,00	6	0,368
En su desarrollo profesional, busca crecer en la empatía, la colaboración, el conocimiento práctico de las culturas presentes en el aula y de la diversidad de las profesiones y la formación antropológica y ética, entre otros aspectos esenciales	5,83	6,00	6	0,378

Así, para la primera dimensión «búsqueda de crecimiento profesional, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes», mientras la mediana y la moda son el valor máximo 6, la media oscila entre 5,44 y 5,84, y la desviación estándar entre 0,368 y 0,697. Se observa que el ítem con la valoración más alta es el que se refiere a la búsqueda de crecimiento personal, impulsando los más destacados valores, seguido de cerca por el que se refiere a la búsqueda de crecimiento profesional en la empatía y otros elementos esenciales.

El ítem mejor valorado, como señalan Medina, Medina, González y Ruiz (2020), está relacionado con considerar la educación como «una tarea axiológica, esencialmente estética, satisfactoria e intelectual, al llevarse a cabo en escenarios de vida, impulsores de permanentes formas de mejora integral de cada persona» (p. 51). Es así como el mismo acto de enseñanza incrementa la identidad de los docentes con su profesión y de los estudiantes con los desafíos que plantean.

El que tiene la valoración más baja es el primero, que se refiere a proponer actividades a los estudiantes que respondan a sus necesidades, y se puede considerar que los demás ítems tienen una valoración semejante.

TABLA 6. Estadísticos de los subcomponentes de la dimensión identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda del desarrollo humano de los estudiantes

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
En las clases, favorece la formación de la conciencia y el desarrollo del discernimiento moral de los estudiantes, a partir del análisis y la reflexión sobre los bienes, las virtudes y los principios éticos que aparecen en las situaciones de su profesión	5,82	6,00	6	0,414
En la enseñanza de la ética profesional releva la dimensión trascendente de la persona y fomenta el deseo de comprender y valorar el mundo social y natural que nos rodea, promoviendo una formación responsable y solidaria	5,78	6,00	6	0,444
El desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional le produce satisfacción	5,76	6,00	6	0,581
Se encuentra en una situación de armonía al realizar la docencia de la ética profesional	5,66	6,00	6	0,648
Considera que la mejora de su práctica docente depende del proceso de su desarrollo humano y profesional	5,90	6,00	6	0,296
Considera que la diversidad de las carreras de los estudiantes enriquece las concepciones y transforma las prácticas del docente de ética profesional	5,79	6,00	6	0,526

Para la segunda dimensión «identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda del desarrollo humano de los estudiantes», mientras la mediana y la moda son el valor máximo 6, la media oscila entre 5,66 y 5,90, y la desviación estándar entre 0,296 y 0,648. El ítem con una valoración más alta y con una desviación estándar menor es el que relaciona la mejora de la práctica docente con el desarrollo humano y profesional. Como indican Mallart y Mallart (2020), «enseñar supone estar reconciliado con el mundo y consigo mismo, aceptando y respetando la propia forma de ser» (p. 28). Así, el acto de enseñanza depende en gran medida del crecimiento personal del profesional docente. Este ítem se puede relacionar con el que está presente en Cuestionario AECID (Medina, 2013), enunciado así: «La práctica de su enseñanza depende del proceso de su desarrollo profesional». Ahora bien, llama la atención que, en esa investigación del 2013, ese ítem es el menos valorado en la competencia de identidad profesional, por debajo del que se refiere a «Se encuentra en una situación de armonía

al realizar la docencia», a diferencia de los resultados de este estudio. Esto da cuenta de la conciencia de la relación existente entre el propio crecimiento y la mejora del propio actuar como docente entre los profesionales.

El ítem con la valoración más baja en el instrumento es el que habla de la situación de armonía en el ejercicio de la docencia, que en la investigación del 2013 era el segundo ítem peor valorado bajo la competencia de identidad profesional. Los demás ítems pueden considerarse que están en niveles semejantes entre ellos.

TABLA 7. Estadísticos de los subcomponentes de la dimensión tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
En las clases, por medio de preguntas, fomenta que los estudiantes a partir de sus experiencias lleguen a descubrir los principios y los bienes que fundamentan las decisiones morales en contextos de la actividad profesional	5,65	6,00	6	0,581
En la enseñanza de la ética profesional releva la dimensión trascendente de la persona y fomenta el deseo de comprender y valorar el mundo social y natural que nos rodea, promoviendo una formación responsable y solidaria	5,78	6,00	6	0,444
Busca desarrollar en sus clases la solicitud y el tacto pedagógico, así como la capacidad de escuchar a los estudiantes y de buscar lo mejor para cada uno en cada momento	5,73	6,00	6	0,512
Se esfuerza por lograr en el aula, en las clases de ética profesional, un clima pedagógico y una interacción didáctica en empatía, colaboración y confianza	5,89	6,00	6	0,373
En sus clases, está comprometido con alcanzar la verdad junto a sus estudiantes, y está convencido de las potencialidades de la naturaleza humana en toda su plenitud, riqueza y sentido	5,86	6,00	6	0,430

Para la tercera dimensión «tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula», mientras la mediana y la moda son el valor máximo 6, la media oscila entre 5,65 y 5,89, y la desviación estándar entre 0,373 y 0,581. El ítem con una valoración más alta es el que se refiere al clima pedagógico y la interacción empática en el aula, seguido al compromiso por la búsqueda de la verdad y la confianza en las potencialidades de las personas; en cambio, el que tiene un valor más bajo es el que se refiere a la actividad que realiza para que, por medio de preguntas, los alumnos puedan conocer.

Como señalan Medina, Medina, González y Ruiz (2020), estas actuaciones por parte de los docentes implican un compromiso integral y de auténtica superación, la apertura a la comprensión, diálogo y aceptación de cada participante en los actos formativos. Así, «el artista-didacta garantiza al estudiante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el logro de la sensibilidad y la empatía necesaria para descubrir los verdaderos valores de cada persona e implicarle de modo reflexivo y colaborativo en la construcción del plan más valioso y relevante que ha de conseguir». Así, podemos ver la relación existente entre estos dos ítems, valorados en sus respuestas por los docentes. Los autores, asimismo, defienden la complejidad de las relaciones en las aulas, y la adaptación permanente de la pluralidad de procesos, medios e interacciones sociales, que han de construirse y mejorarse permanentemente, con el compromiso por crear un clima de aprendizaje empático, en el que cada estudiante perciba la confianza que el docente tiene en sus posibilidades de crecimiento, y esto favorezca la búsqueda conjunta y respetuosa de la verdad.

TABLA 8. Estadísticos de los subcomponentes de la dimensión diálogo entre culturas profesionales

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
Presta atención a la diversidad cultural y disciplinar de los estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional	5,67	6,00	6	0,575
Se interesa por conocer las necesidades, aspiraciones y expectativas de sus estudiantes, según sus particularidades y la diversidad de carreras, superando los posibles estereotipos, para poder entrar en el diálogo con ellos a partir de la ética	5,78	6,00	6	0,444
En la preparación de las clases, investiga y reflexiona personalmente sobre los desafíos éticos que enfrentan los estudiantes según la diversidad de sus carreras	5,39	6,00	6	0,793
En las clases, favorece un diálogo compartido con los estudiantes y el intercambio de experiencias éticas, a partir de sus vivencias y el aprendizaje de los principios y fundamentos éticos que van interiorizando	5,73	6,00	6	0,532
En las clases, plantea dilemas y casos adaptados al contexto profesional de los estudiantes y a los desafíos actuales	5,26	6,00	6	0,867
En las clases, fomenta que los estudiantes reflexionen y desarrollen la imaginación ética, que les ayude a encontrar las mejores soluciones éticamente buenas a los problemas vitales y profesionales	5,36	6,00	6	0,866

Para la cuarta dimensión «diálogo entre culturas profesionales», la moda siempre es 6 y la mediana tiene el valor 6 en la mayoría de los casos, excepto en una variable «En las clases, plantea dilemas y casos adaptados al contexto profesional de los estudiantes y a los desafíos actuales» que es 5, mientras que la media oscila entre 5,26 y 5,78, con desviaciones estándar entre 0,444 y 0,867. Llama la atención que la pregunta 5, mencionada anteriormente, presenta valores inferiores al resto, lo que parece que tiene que ver con la mayor dificultad que experimentan los docentes para la enseñanza de la ética profesional, considerando la necesidad de adaptarse al elevado número de carreras de la institución. El resto de ítems se valora de manera similar al resto.

En esta dimensión, el ítem mejor valorado es el que se refiere al interés por conocer las distintas culturas profesionales. De todos modos, es la dimensión que contiene los ítems que los docentes han valorado más bajo: además de la pregunta 5 mencionada anteriormente, la que se refiere al desarrollo de la imaginación ética para encontrar las mejores soluciones a los problemas vitales y profesionales planteados en el aula, y la investigación personal para preparar las clases sobre los problemas según las distintas profesiones, lo que puede indicar que es la dimensión que actualmente más desafía a los docentes de cara a la innovación realizada en la enseñanza de la ética profesional.

VII. CONCLUSIONES

La enseñanza de la ética, en la educación superior técnico profesional, tiene una especial relevancia hoy en día, y es necesario que se introduzca en los currículos para ofrecer una formación integral y de calidad a todos los estudiantes.

Para llevarlo a cabo es necesario tomar en cuenta las características de una didáctica humanista, que vele no sólo por la enseñanza de competencias técnicas, sino por la formación integral de la persona.

Los docentes son actores claves en este proceso y para ello es necesario que desarrollen las competencias más relevantes, especialmente las relacionadas con la identidad profesional, considerando la relación con una didáctica humanista y la incidencia en la enseñanza de la ética profesional, y la que se ha llamado diálogo entre culturas profesionales en la educación superior técnico profesional.

En esta investigación realizada en una institución de educación superior técnico profesional chilena se ha desarrollado un cuestionario para evaluar estas competencias por parte de los docentes. En el cuestionario se han incluido cuatro dimensiones, de las cuales las tres primeras están relacionadas con la identidad profesional: búsqueda de crecimiento profesional, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes; identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda del desarrollo humano de los estudiantes; tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula; diálogo entre culturas profesionales en la educación superior técnico profesional. En los resultados obtenidos, se muestra que los docentes valoran estas compe-

tencias de cara a su identidad profesional y la formación de los estudiantes. Los ítems mejor valorados de forma consistente son los que tienen que ver con el compromiso axiológico docente, en relación a la búsqueda del desarrollo personal y profesional, que conlleva la mejora en el actuar docente, seguido por la empatía y la confianza en la potencialidad de los alumnos, que favorecen el clima pedagógico adecuado para el aprendizaje. La competencia que más desafíos presenta, de cara a la enseñanza de la ética profesional, es el diálogo entre culturas profesionales, considerando además la realidad del ejercicio docente, que tiende no a la especialización, sino a trabajar con una gran variedad de carreras, lo que exige una particular capacidad de empatía, apertura al diálogo y adaptabilidad por parte de los docentes, además del apoyo institucional para poder llevar a cabo estos desafíos, y lograr el cambio profundo con la innovación realizada.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Agejas, J.A., Parada, J.L., Oliver, I. (2007). «La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios», *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, n°2, 67-84. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707220067A/0>
- Bolívar, A. (2005). «El lugar de la ética profesional en la formación universitaria», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n°24, 93-123.
- Cobo, J.M. (2003). «Universidad y ética profesional», *Teoría de la educación*, vol. 15, 259-276; doi: <https://doi.org/10.14201/3051>
- Domínguez, M.C., Medina, M.C. (2020), «Identidad profesional, diálogo entre culturas y liderazgo emocional», en: A. Medina, A. De la Herrán, M.C. Domínguez (Coord.), *Hacia una didáctica humanista*, Madrid, UNED.
- Domínguez, M.C., Ruiz-Cabezas, A., Medina, M.C., Llor, M.C, Pérez, E., Medina, A. (2020). «Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development», *Sustainability*, vol. 12, n°9934; doi: 10.3390/su12239934
- García, R., Sales, A., Moliner, O., Fernández, R. (2009). «La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario», *Teoría de la educación*, vol. 21, n°1, 199-221.
- Huber, G. (2014). «Investigación en la comunicación didáctica», en A. Medina, M.C. Domínguez, A. De la Herrán. *Fronteras en la Investigación de la Didáctica*, Madrid, UNED.
- Junquera, R. (Coord.) (2018). *Ética y deontología públicas*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Mallart, J. (2016). «Didáctica humanista al segle XXI», *Revista Catalana de Pedagogia*, vol.10, 149-162. Recuperado de: <http://www.publicacions.iec.cat>
- Mallart, J., Mallart, A. (2020). «Hacia una didáctica humanista para el siglo XXI», en A. Medina, A. De la Herrán, M.C. Domínguez (Coord.). *Hacia una didáctica humanista*, Madrid, UNED.
- Martínez, I., González, D. (2018). «Validación de instrumentos de medida», en M.C. Domínguez, M.C. Medina, R. González, E. López (Coord.). *Metodología de la investigación para la educación y la diversidad*, Madrid, UNED.

- Medina, A. (Coord.) (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A. (2014). «Modelo de formación del profesorado basado en las competencias (desarrollo de las competencias docentes)», en A. Medina, (Coord), *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales* (e-book), Madrid, UNED.
- Medina, A. (Coord.) (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A., Medina, M. (2014). «La investigación como base del conocimiento didáctico y de la innovación en la enseñanza», en A. Medina, M.C. Domínguez, A. De la Herrán. *Fronteras en la Investigación de la Didáctica*, Madrid, UNED.
- Medina, A., Medina, M.C., González, R., Ruiz, A. (2020). «Didáctica: disciplina artística, transformadora y humanista», en A. Medina, A. De la Herrán, M.C. Domínguez (Coord.), *Hacia una didáctica humanista*, Madrid, UNED.
- Melé, D. (2016). *Ética en dirección de empresas. Calidad humana para una buena gestión*, Madrid, Pearson
- Melé, D. (2020). *Business ethics in action (2nd ed.)*, London, Red Globe Press.
- Melé, D., González, C. (2015). *Fundamentos antropológicos de la dirección de empresas*, Barañáin, EUNSA.
- OECD (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, París, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>.
- Ruiz, G., Rodríguez, F., Agejas, J.A. (2018). «Regreso de la experiencia a la teoría. Repensar la deontología profesional después de Auschwitz», en C. López, J. Manso (Ed.). *Transforming education for a changing world*, Eindhoven, Adaya Press.
- Trujillo, J.M., Aznar I., Rodríguez, C. (2020). «La tecnología humanista en educación superior», en A. Medina, A. De la Herrán, M.C. Domínguez (Coord.), *Hacia una didáctica humanista*, Madrid, UNED.

