

Vol. 12 (1), Abril 2014, 337-352

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 11-04-2013

Fecha de aceptación: 26-10-2013

## **Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía.**

**Amelia Tey Teijón**

**Ruth Vilà Baños**

**Miquel Martínez Martín**

Universidad de Barcelona, España

## **Competencies for ethical learning in university students of nursing and pedagogy.**

**Amelia Tey Teijón**

**Ruth Vilà Baños**

**Miquel Martínez Martín**

Universidad de Barcelona, Spain

### **Resumen**

El artículo presenta los resultados obtenidos en un estudio realizado con estudiantes de las facultades de Pedagogía y Enfermería de la Universidad de Barcelona. Se centra en el análisis de las competencias que pueden favorecer un mayor aprendizaje ético de los estudiantes universitarios. Para ello, busca conocer la percepción de los estudiantes en relación con las dimensiones de la construcción del yo, la reflexión y la convivencia. Posteriormente en el estudio se compara ambas muestras y se apunta elementos diferenciales relevantes, que aparecerían si se dibujara el perfil ético de los estudiantes. El diseño de la investigación es mixto. La primera parte, de corte cualita-

### **Abstract**

The article presents the results of a study conducted with students from the faculties of Pedagogy and Nursing of the University of Barcelona. It focuses on an analysis of the competencies that may help achieve improved ethical learning among university students. The study first seeks to discover students' perception of the dimensions of self-construction, reflection and conviviality. It then proceeds to compare the two samples and highlight relevant differentials which would appear in the definition of an ethical profile of the students. Design of the research is mixed. The first, more qualitative part, centres on interviews with university lecturers and discussion groups;

tivo, se centra en entrevistas a profesorado universitario y en grupos de discusión; la segunda parte, más cuantitativa, se lleva a cabo a partir de un estudio por encuesta. En este trabajo se expone los resultados obtenidos a partir de la interpretación de la encuesta. El instrumento, que se administró a los estudiantes de primer y último curso de las Facultades de Pedagogía y Enfermería identifica conductas observables que los estudiantes universitarios pueden considerar propias. En el presente artículo se describe los resultados obtenidos y las principales conclusiones. Entre ellas destaca el notable nivel general de competencias ético-ciudadanas que presentan los estudiantes de la muestra, aunque aparecen también diferencias en los perfiles de los estudiantes, tanto en cuanto la facultad en la que estudian como el curso en el que están.

**Palabras clave:** competencias éticas, estudiantes, universidad, aprendizaje ético, formación universitaria, formación deontológica, responsabilidad social.

the second part adopts a quantitative approach based on a study by questionnaire, and presents the results obtained through interpretation of the survey. This instrument, which was given to students in the first and last years of their courses at the faculties of Pedagogy and Nursing, identifies observable behaviours with which university students can identify. This article describes the results obtained from the research and some primary conclusions that may be drawn. Among these and worthy of special note is the general high level of ethical-citizenship competencies shown by students in the sample, though differences in the profiles of the students also appear, related to both the faculty and the year in which they are studying.

**Key words:** ethical competencies, students, university, ethical learning, university education, ethics training, social responsibility.

## Fundamentación teórica

Los años que el estudiante está en la universidad son importantes para su formación profesional pero también, tanto evolutiva como socialmente, en la formación de su carácter. El desarrollo de las capacidades intelectuales al que debe contribuir todo proceso formativo en la universidad debe ir acompañado por el aprendizaje y desarrollo de otras capacidades, competencias y hábitos que permitan al universitario tener confianza en sí mismo, asumir riesgos y tomar decisiones, discutir razonablemente y formular preguntas.

Preocuparse por el logro de estos objetivos es preocuparse por la calidad en las universidades. Sin embargo esta acepción de la calidad puede ser reduccionista si se identifica exclusivamente con la excelencia en el logro de estos objetivos a título académico y en clave individual, es decir en referencia a cada uno de los estudiantes. La discusión académica y social sobre la universidad y sus funciones, y en especial sobre el alcance y sentido de la formación universitaria hoy, se plantea en el marco de una sociedad de la información y de las tecnologías, compleja y plural, que necesita alcanzar niveles de sostenibilidad, niveles que no logrará si separa la preocupación por la excelencia

cia académica de la preocupación por la equidad.

El capital humano basado en la formación no es suficiente para alcanzar mejor calidad de vida ni siquiera mayor productividad y competitividad. El uso respetuoso y equitativo de los recursos naturales y el capital social basado en la confianza activa entre la ciudadanía son condiciones necesarias para el progreso personal y social en nuestra sociedad y también para alcanzar mejores niveles de productividad y de desarrollo sostenible. En definitiva, son condiciones necesarias para alcanzar mayor calidad.

Abordar la renovación en la universidad desde la perspectiva de calidad (MEC, 2011) debe integrar necesariamente objetivos relacionados con la excelencia en la docencia, los aprendizajes de los estudiantes, la gestión de la institución, la investigación y la transferencia junto a objetivos relacionados con la responsabilidad social de la universidad, no en abstracto sino en concreto, por ejemplo en la propia institución y en los contextos y territorio próximos a su ámbito de actuación- y con la formación de los estudiantes.

El ejercicio de responsabilidad social de las universidades y el compromiso social de las mismas se alcanza en la medida en que las universidades desarrollen sus funciones procurando alcanzar niveles óptimos de sostenibilidad en todas sus dimensiones e incorporando en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de responsabilidad social de sus estudiantes y titulados.

Para ello conviene que las universidades promuevan en su práctica- docencia, aprendizaje e investigación- y en sus espacios de estudio, trabajo y convivencia, situaciones que supongan implicación con la comunidad, contribuyan a la mejora de las condiciones de sostenibilidad e inclusión social del territorio y promuevan prácticas de solidaridad y responsabilidad social y ética (UNESCO, 2009).

La universidad en el siglo XXI debe ser capaz de integrar en su misión dos objetivos principales: la formación de graduados que se incorporen al mundo de las profesiones, la investigación y la creación en las mejores condiciones posibles para que puedan avanzar en su desarrollo profesional y personal, y la formación de ciudadanos y ciudadanas con capacidad y preparación para entender y comprender críticamente nuestro mundo y en las mejores condiciones para transformarlo en un mundo más digno, ético y democrático. (Barnett, 2008)

Integrar dos objetivos no significa abordarlos por separado, sino precisamente lo contrario. Integrar dos objetivos en su misión supone para la universidad de nuestro siglo un desafío no fácil. Integrar significa componer, constituir, hacer un todo o conjunto con partes diversas, integrar los esfuerzos dispersos en una acción conjunta, contribuir a formar un todo. Y en eso debe consistir la tarea formadora de la universidad: integrar, constituir un todo formativo que posibilite la preparación científica, tecnológica, humanista y artística de acuerdo a las diferentes familias de disciplinas en las que se forman sus estudiantes, que incorpore consciente, sistemática e institucionalmente los suficientes espacios de aprendizaje formal e informal de carácter ético que garanticen una buena preparación para el ejercicio de una ciudadanía activa orientada a la profundización de los valores democráticos (Martínez, 2008; De la Cuesta, De la Cruz y Rodríguez, 2010).

Nuestra propuesta de trabajo sostiene que es posible avanzar mejor en el logro simultáneo de los dos objetivos si no se separan los escenarios de aprendizaje y docen-

cia en función de cada uno de ellos. Es decir, que es más eficaz y eficiente integrar en una acción conjunta los esfuerzos en formar un profesional por una parte y los esfuerzos en formar un ciudadano por otra que hacerlo mediante acciones separadas. En otras palabras, no se trata necesariamente de añadir asignaturas de carácter ético y ciudadano a los planes de estudio de cada titulación, sino de integrar la dimensión ética y ciudadana en la manera como el profesorado aborda en la práctica los procesos de aprendizaje y docencia y en las formas de convivencia y participación que la universidad como comunidad propicia (Esteban y Martínez, 2012).

Es cierto que desde hace tiempo la mayoría de universidades reconocen la importancia de la formación ética de sus titulados pero lo hacen con frecuencia identificando tal formación con la formación deontológica para el ejercicio de las diferentes profesiones (McBee, 1978; Vallaeys, De la Cruz y Sasía, 2009). Nosotros sostenemos que lo que importa no son sólo los contenidos deontológicos, que sin duda deben estar presentes en la formación de todo profesional, sino las condiciones y prácticas sociales asociadas a los espacios de aprendizaje, convivencia y participación que la universidad promueve. Lo que importa es lo que ocurre en las aulas, en la vida comunitaria y en los espacios de discusión y participación. Y obviamente si en tales espacios y prácticas están o no presentes los valores que tan fácilmente se proclaman en los documentos oficiales y planes estratégicos de las universidades. Lo que se puede aprender éticamente en la universidad - los valores y contravalores que se fijan, se estiman o se rechazan- son los que conforman esos espacios y obviamente los que acompañan el conjunto de contenidos curriculares de cada titulación.

Nos interesa conocer en qué medida la vida universitaria influye en aquellas capacidades del estudiante que le permiten aprender éticamente y configurar su personalidad moral. En concreto, conocer cómo influye en los diferentes ámbitos de la misma: el personal y relativo a la construcción del yo; el convivencial; y el relativo a la reflexión sociomoral.

Así pues, el marco teórico de la investigación considera el desarrollo de la dimensión ética y moral de las personas, a partir del concepto de aprendizaje ético, como una finalidad de la educación formal en todos los niveles educativos, incluyendo el de la educación superior.

El aprendizaje ético se entiende como la construcción de las capacidades personales que permiten alcanzar mayor autonomía y responsabilidad, sobre la propia actuación personal, en relación con temas de relevancia ética y moral (Martínez y Payà, 2007). Es fruto de un proceso a partir del cual se constatan cambios reales o potenciales en el comportamiento, derivados de la práctica, el ejercicio, la reflexión y la observación. Permiten la optimización de la persona en su dimensión personal -más relacionada con la construcción del yo-, en la convivencial y en sus niveles de reflexión sociomoral y de capacidad dialógica. Fruto del aprendizaje ético, la persona, y por ende el estudiante, configura progresivamente su personalidad moral (Puig, 1996).

La construcción del yo está vinculada a la esfera más íntima, donde son fundamentales el conocimiento personal, la capacidad de regulación y autocontrol, y la autoestima. Es a través del cual tomamos conciencia de cómo somos, de cómo nos gustaría ser y, consecuentemente, se centra en la búsqueda de los mecanismos para acercar ambos "yoes", teniendo siempre como referente los principios éticos mínimos, compartidos y exigibles.

En este ámbito, que podemos vincular a la esfera personal y también la profesional, se fomentan valores individuales tales como el esfuerzo, la exigencia personal, la constancia, la perseverancia, la aceptación y superación de contrariedades, la esperanza del cambio y de mejora. Así pues, a nivel actitudinal, persigue fomentar la autonomía en equilibrio con el proyecto ético colectivo, promover un elevado nivel de autoconocimiento, la búsqueda de herramientas personales para gestionar ciertos cambios actitudinales o comportamentales y, a la vez, continuar con una valoración positiva de uno mismo. Se apuesta por una construcción del yo sólida, una identidad personal consistente que permita al estudiante sentirse actor y promotor de sus ideas y de sus comportamientos. Es la manera para sentirse capaz de relativizar la presión del grupo y comportarse según su criterio personal. Favorece niveles superiores de autoestima, puesto que se satisface al comprobar que guía su propia vida. La construcción del yo se refiere a características necesarias para el desarrollo personal pero también, y cada vez más, son aspectos esenciales para un correcto ejercicio profesional.

En segundo lugar, y estrechamente vinculada con la anterior, la convivencialidad es la capacidad de saber compartir un espacio con personas diferentes a nosotros. Deriva del conocimiento de las reglas mínimas comunitarias, las legisladas –y en otras muchas ocasiones de las no legisladas pero transmitidas, reconocidas aceptadas y esperadas, así como del dominio de una serie de habilidades y competencias sociales que se extienden tanto a la conducta como a los sentimientos y principios de valor. Es una capacidad humana, puesto que las personas somos seres esencialmente sociales, pero requiere cierto aprendizaje para tomar conciencia de las consecuencias de su ausencia y de la necesidad de esfuerzo constante para adaptarla a las situaciones. Se refiere, concretamente, al repertorio conductual de competencias que muestra el estudiante al gestionar un conflicto, trabajar en equipo, acercar posturas, así como la actitud de empatía que lo permite y favorece (Singer, 2009).

Por último, pero no por ello menos importante, la reflexión sociomoral favorece el proceso de pensamiento, complejo y crítico, en relación a cuestiones o temáticas éticas y/o morales, de conflicto y jerarquía de valores. Se entremezclan las creencias, ideas previas, símbolos, sentimientos y emociones propios junto con los del entorno y la comunidad. Por eso, analizar profesionalmente el proceso de reflexión implica considerar la relación entre elementos personales -internos, subjetivos y psicológicos- con otros comunitarios, externos y culturales subjetivamente acordados (Tey, 2011).

Referirse a “sociomoral” responde precisamente al reconocimiento de los otros en el proceso de reflexión, puesto que la persona intenta complementar el deseo “puro” con el deber ser “absoluto”. En este cruce se destaca lo afectivo en el proceso de lo racional: la reflexión sociomoral es fruto del pensamiento sentimental o, dicho de otro modo, de la unión de las ideas impregnadas de afectos, significativos para la persona, tanto si lo vive como paciente, como agente o bien como observador.

Se relaciona con competencias como el análisis crítico y la argumentación antes de tomar una decisión. Favorece el desarrollo de la dimensión cognitiva, contextualizada, entendiendo que el pensamiento es previo a la acción. En ocasiones se referirá a una acción individual pero en otras puede estar dirigida a transformar el entorno. Los valores que la conforman más directamente son, entre otros, la responsabilidad colectiva, el compromiso, la cooperación, la solidaridad, el respeto y el diálogo.

En definitiva, se parte de una perspectiva socioconstructivista que defiende el proceso de desarrollo ético como un auténtico proceso de construcción personal, gra-

cias a la participación en prácticas formativas y sociales. La universidad, como institución formativa, puede y debe generar las condiciones que favorezcan el desarrollo personal y profesional, una actitud ante el aprendizaje y el conocimiento basada en el trabajo bien hecho, tanto técnica como éticamente, tal cual lo realiza un buen artesano (Sennett, 2009).

## Metodología y Presentación del Instrumento

### Finalidad y objetivos

El artículo presenta los resultados obtenidos en un estudio centrado en el análisis de las competencias que favorecen un mayor aprendizaje ético de los estudiantes universitarios de Enfermería y de Pedagogía. En concreto, la investigación se plantea los siguientes objetivos:

1. Conocer la percepción que tienen los estudiantes universitarios de las facultades de Enfermería y Pedagogía sobre competencias básicas en la construcción del yo, la convivencia y la reflexión sociomoral.
2. Comparar los planteamientos personales de estudiantes de primero y de último curso de las licenciaturas / grados.
3. Indagar la posibilidad de dibujar perfiles éticos de los estudiantes de las facultades de Pedagogía y Enfermería, de primero y de último curso de licenciatura/ grado.

### Diseño metodológico

Los resultados que presentamos en este artículo responden a una investigación más amplia con una primera parte de corte cualitativa, centrada en entrevistas a profesorado universitario. A partir de estas entrevistas se obtuvieron los valores marco de cada uno de los estudios, así como los temas controvertidos para cada una de las profesiones, que posteriormente se debatieron en grupos de discusión.

Presentamos en este artículo el perfil ético de los estudiantes, mediante técnicas de análisis cuantitativo, desde un planteamiento descriptivo basado en un estudio por encuesta (Mateo, 2004). Este tipo de metodología pretende reunir datos en un momento particular con la intención de describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar patrones con los que poder comparar esas condiciones y determinar relaciones que existan entre acontecimientos. Tiene como particularidad que recoge tanto aspectos objetivos como subjetivos, pero de forma estructurada, y sus respuestas se pueden codificar y cuantificar para examinar las relaciones existentes entre las variables mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales (Vilà, y Bisquerra, 2004).

### Población y muestra

La población hace referencia al estudiantado de Pedagogía y Enfermería de la Universidad de Barcelona. Durante el curso 2009-2010 en primer curso de Pedagogía se matricularon 233 alumnos, mientras que en Enfermería fueron 320 matriculados. Mediante

muestreo intencional se seleccionaron de 741 estudiantes de Pedagogía y Enfermería durante el curso 2009-2010 (464 estudiantes de Enfermería y 277 de Pedagogía), de primer y últimos cursos. Mayoritariamente fueron chicas (86%), dada la feminización de las carreras universitarias seleccionadas. Han participado 464 estudiantes de Enfermería y 277 de Pedagogía, de primer (62%) y cuarto curso (38%). En ambas muestras, hay un mayor número femenino, aunque algo superior en Pedagogía donde el 92% son chicas, respecto al 82% de Enfermería. Se trata de estudiantes jóvenes de 23 años de media de edad, aunque hay una gran dispersión desde los 17 a los 55 años de edad. Esta media es ligeramente inferior en la muestra de estudiantes de Pedagogía: 22 años, respecto a los 24 de Enfermería. La gran mayoría tienen nacionalidad española (95%), aunque hay algunos alumnos de otras procedencias como Colombia, Marruecos, Ecuador, Perú, Chile entre otras. Esta presencia de diversidad de orígenes es algo superior en Enfermería.

### Técnicas de recogida y análisis de la información

La *escala de competencias ético-ciudadanas* diseñada en esta investigación tiene su origen en el cuestionario DPM, siglas que significan Desarrollo de la Personalidad Moral. Fue elaborado por el Grupo de Investigación Moral (GREM) del que forman parte los autores del presente artículo (Buxarrais, Martínez y Tey, 2003). Se diseñó para evaluar las dimensiones de la personalidad moral de chicos y chicas de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años. Consta de una serie de ítems, a modo de conductas observables, a partir de las cuales el profesorado puede obtener una visualización del perfil de cada estudiante y de su grupo en relación con las diferentes dimensiones de la personalidad moral antes mencionadas. (Buxarrais, Martínez, Noguera y Tey, 2003).

En la *escala de competencias ético-ciudadanas* se miden los tres grandes ámbitos de competencias del aprendizaje ético (construcción del yo, reflexión socio-moral y convivencialidad). El instrumento de evaluación diseñado actualmente, identifica conductas que los/las estudiantes universitarios consideran propias y a partir de las cuales se puede elaborar un perfil, teniendo en cuenta que se relacionan directamente con competencias de carácter ético que provienen del modelo teórico presentado anteriormente.

Ha sido sometida a un proceso de validación por jueces y aplicación piloto (40 sujetos). Concluimos que la escala es válida y fiable (alfa de Cronbach de 0.827). Mide las dimensiones de la personalidad moral que están agrupadas en tres grandes ámbitos: *la construcción del yo*, la convivencialidad, y la reflexión socio-moral, tal como se resume en la tabla de especificaciones.

Ámbitos	Nº items
Construcción del yo	12
Convivencialidad	13
Reflexión sociomoral	11
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 1.** Tabla de especificaciones de la Escala de competencias ético-ciudadanas.

El análisis cuantitativo de los datos se ha efectuado a partir del análisis estadístico descriptivo e inferencial mediante SPSS (versión 17.0). Dada la naturaleza de los datos, se han efectuado comparaciones de medias para grupos independientes mediante t de Student, y estudio correlacional mediante el coeficiente de correlación simple de Pearson.

## Resultados

Algo más de la mitad de estos jóvenes manifiestan estar trabajando actualmente. Concretamente, el 49% de los estudiantes de Enfermería, y el 57% de Pedagogía. Apuntan varios sectores y categorías profesionales, a destacar: auxiliar sanitario (24%), servicios (20%), monitores educativos (13%), técnicos varios (9%), administración (8%) o refuerzo escolar (7%). Especialidades relacionadas con la salud y la educación, tal como corresponde a los estudios seleccionados, siendo categorías profesionales de menor cualificación en el sector de servicios. En proporciones mucho menores hay estudiantes que trabajan como profesores de diversas especialidades, auxiliares educativos, becarios, entrenadores y fisioterapeutas. Para compaginar los estudios con la actividad laboral, la mayoría trabaja a tiempo parcial, dedicando 23 horas laborales a la semana de media; aunque hay una gran variabilidad desde estudiantes que trabajan sólo 2 horas a la semana, hasta algunos que dedican más de 40. Estos datos son muy similares entre los estudiantes de ambos estudios, aunque en Pedagogía dedican menos horas laborales.

Se les pregunta también si han hecho voluntariado o cooperación. En general pocos estudiantes han hecho voluntariado, y aún menos cooperación. Entre los estudiantes de Pedagogía es más frecuente que entre los de Enfermería: el 42% dicen haber hecho voluntariado y el 32%, cooperación, en comparación con un 35% y 24% en Enfermería, respectivamente. El 27% de los jóvenes en general, dicen tener creencias religiosas, cifra ligeramente superior para los estudiantes de Enfermería; y entre todos estos jóvenes, la religión más numerosa es la católica. Finalmente, el 73% expresan haber cursado alguna asignatura relacionada con la ética o la deontología, con mayor frecuencia en el instituto que en la universidad. Datos muy similares se obtienen en ambos estudios universitarios.

## Competencias para el aprendizaje ético

En general los estudiantes universitarios muestran un nivel alto de competencias ciudadanas global y también en cada una de las tres dimensiones analizadas: construcción del yo, convivencia y reflexión sociomoral. La media aritmética global de 134,5 es considerable si tenemos en cuenta que el rango de puntuaciones teóricas de la escala oscila de 36 a 180 puntos. No obstante, existe cierta dispersión entre los estudiantes, especialmente respecto a las puntuaciones elevadas; en la dimensión 3 (reflexión sociomoral) algunos estudiantes adoptan la puntuación máxima posible. En general, ningún estudiante adopta puntuaciones más bajas que la media teórica de la escala, situándose todos, de esta forma, en puntuaciones bastante altas respecto a las competencias para el aprendizaje ético que recoge la escala en sus tres dimensiones.



## Las competencias ciudadanas en Enfermería

Los estudiantes de Enfermería puntúan de forma estadísticamente significativa más elevada que en Pedagogía en las dimensiones 1 ( $z=-3.097$ ,  $p=0.002$ ,  $\alpha=0.05$ ), en la 3 ( $z=-3.964$ ,  $p=0.000$ ,  $\alpha=0.05$ ) y en el total de la escala ( $t=3.459$ ,  $p=0.001$ ,  $\alpha=0.05$ ), tal como se refleja en la tabla 2.

	Enfermería	Pedagogía
DIMENSIÓN 1: Construcción del yo	46,18	45,00
DIMENSIÓN 2: Convivencialidad	49,84	49,20
DIMENSIÓN 3: Reflexión Sociomoral	41,75	40,30
TOTAL ESCALA	137,88	134,52

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2.** Medias aritméticas en la escala de competencias ético-ciudadanas en Enfermería y Pedagogía.

Tanto entre los estudiantes de Enfermería como de Pedagogía, en cuarto curso se obtienen puntuaciones ligeramente superiores que en primero, aunque este aumento es únicamente estadísticamente significativo en los estudiantes de Enfermería, y únicamente en la dimensión de *reflexión sociomoral* ( $z=-2.867$ ,  $p=0.004$ ,  $\alpha=0.05$ ).

## Los valores y las competencias ciudadanas

Por otra parte, es muy relevante destacar que las personas que han cursado asignaturas relacionadas con valores, ética y/o deontología puntúan más elevado, siendo especialmente significativas las diferencias en la dimensión de la *construcción del yo* ( $z=-2.743$ ,  $p=0.006$ ,  $\alpha=0.05$ ), tanto para los estudiantes de Enfermería como de Pedagogía.

En general, los jóvenes que han hecho voluntariado puntúan de forma más elevada en la escala ( $t=2.128$ ,  $p=0.034$ ,  $\alpha=0.05$ ). Hacer voluntariado puede estar relacionado con el desarrollo de ciertas competencias ético-ciudadanas. Concretamente, entre las dimensiones de la escala, la que hace referencia a la *convivencialidad* presenta diferencias estadísticamente significativas ( $z=-2.358$ ,  $p=0.018$ ,  $\alpha=0.05$ ), siendo los jóvenes que hacen voluntariado los que tienen mayores competencias en esta dimensión. Además, los estudiantes de Enfermería que hacen voluntariado tienen más desarrolladas las competencias ético ciudadanas relacionadas con la *construcción del yo* ( $z=-2.244$ ,  $p=0.025$ ,  $\alpha=0.05$ ) que sus compañeros de estudios que no hacen voluntariado.

De forma similar, los estudiantes que hacen cooperación obtienen también mayores puntuaciones en la escala ( $t=2.210$ ,  $p=0.027$ ,  $\alpha=0.05$ ) en relación a los estudiantes que no hacen cooperación, Por tanto, hacer cooperación también tiene cierta relación con el desarrollo de este tipo de competencias, especialmente con lo que respecta a la dimensión de *convivencialidad*. Efectivamente, los estudiantes cooperantes tienen un mayor desarrollo de competencias relacionadas con la *convivencialidad* ( $z=-3.056$ ,  $p=0.002$ ,  $\alpha=0.05$ ) que sus compañeros.

Se han analizado también las diferencias en función de si la persona se considera creyente o no y, en este caso los resultados no son estadísticamente significativos ( $t=0.106$ ,  $p=0.916$ ,  $\alpha=0.05$ ). Por tanto, parece ser que no podemos atribuir la religiosidad a una mayor capacidad cívica o al desarrollo de competencias ciudadanas.

### Otros elementos relacionados

Paralelamente, parece que el paso del tiempo es una variable importante para el desarrollo de estas competencias. En general, se observa que, los estudiantes, a medida que tienen mayor edad, obtienen mayores puntuaciones en la escala y en todas sus dimensiones. Aunque en algunos casos el coeficiente de correlación es ligeramente bajo, tal como se refleja en la tabla 3. Quizás a consecuencia de este fenómeno de la edad, observamos como las puntuaciones en la escala son ligeramente superiores entre los estudiantes que trabajan respecto a los que no lo hacen. Concretamente, en aumentar el número de horas de trabajo semanal aumentan también las puntuaciones en todas las dimensiones de la escala de competencias ético-ciudadanas. Esta tal como se resume también en la tabla 3.

		<b>Correlations</b>	
		edad	¿Cuántas horas a la semana trabajas?
DIMENSIÓN 1	Correlation Coefficient	,114 <sup>**</sup>	,206 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,002	,000
	N	722	348
DIMENSIÓN 2	Correlation Coefficient	,087 <sup>*</sup>	,142 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,020	,008
	N	724	344
DIMENSIÓN 3	Correlation Coefficient	,191 <sup>**</sup>	,250 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	730	348
ESCALA	Correlation Coefficient	,157 <sup>**</sup>	,253 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	710	338

<sup>\*\*</sup>. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

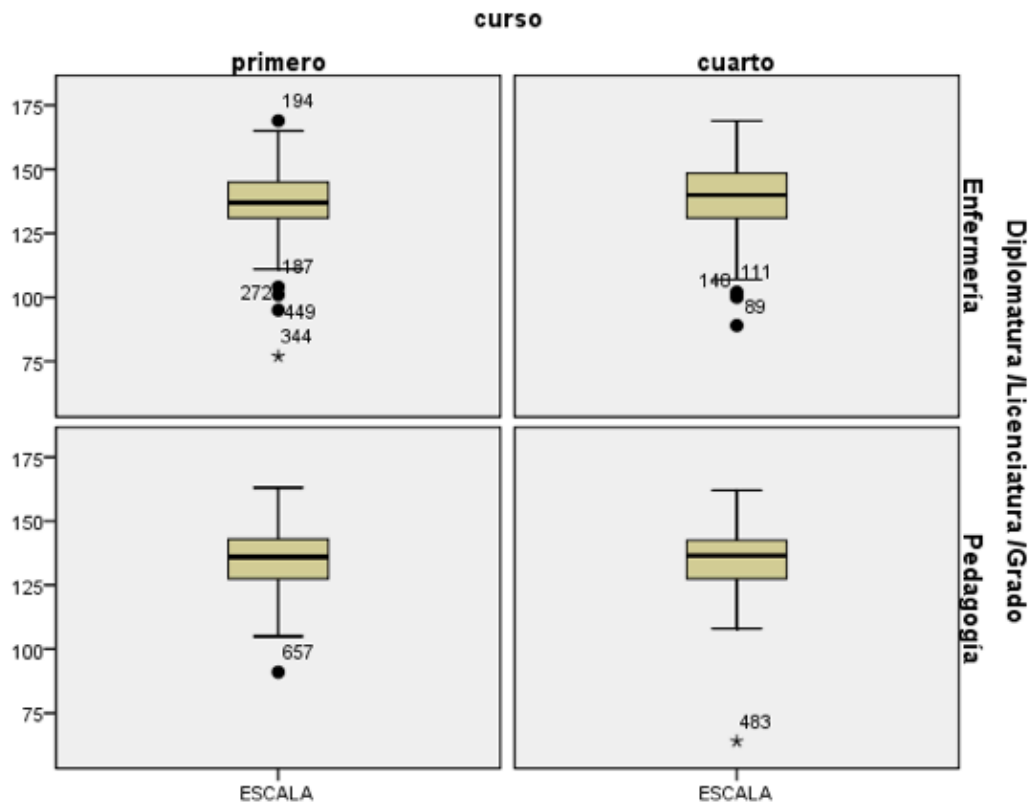
<sup>\*</sup>. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3.** Correlaciones entre la escala de competencias ético-ciudadanas, la edad y las horas laborales.

## Conclusiones y Discusión de Resultados

A pesar del nivel notable en competencias ético-ciudadanas que presentan los estudiantes de la muestra, según las altas puntuaciones obtenidas en la escala y sus tres dimensiones, se visualizan perfiles diferenciales en función de la carrera universitaria y el curso.



Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 1.** Gráfico de cajas sobre el perfil de los estudiantes de Pedagogía y Enfermería, de primero y cuarto curso.

Tal como se interpreta del gráfico 1, los estudiantes de Enfermería obtienen mayores puntuaciones que en Pedagogía. La dispersión de estos datos, especialmente considerando los valores *outliers* que se reflejan en el gráfico (representados por círculos), podrían estar incidiendo en estas diferencias. También destacamos que los estudios de Enfermería preparan para abordar casos concretos y resolver cuestiones profesionales que pueden tener consecuencias visibles, enfatizando así el proceso de pensamiento y reflexión de casos, así como la toma de posición personal de los estudiantes como profesionales. Otro elemento de reflexión siguiendo a Cabrera (2002) es que la ciudadanía como proceso cobra su dimensión más sustantiva cuando se concibe como una práctica. Por tanto, pensamos que si se ofrece a los estudiantes oportunidades de práctica como un ejercicio que les vincule a su comunidad profesional, las competencias ciudadanas se pueden ver reforzadas en este sentido. Quizás el plan de estudios de Enfermería tiene una mayor incidencia en el desarrollo de competencias. La toma de decisiones, de manera reflexiva, es una de las competencias más trabajada a lo largo de todos los estudios de Enfermería. Desde primero, se presentan casos prácticos a los estudiantes. De hecho, está comprobado que el uso de herramientas pedagógicas para la elaboración de actividades de aula favorece el desarrollo de los ámbitos de la construcción del yo, la convivencialidad y la reflexión sociomoral (Tey, 2006).

El alumnado de Enfermería tiene un perfil de ligera mayor competencia específicamente en la *construcción del yo*; y si además tienen una edad más avanzada y trabajan

un mayor número de horas a la semana, mayores son sus competencias. Es interesante destacar que algo más de la mitad de estos jóvenes manifiestan estar trabajando actualmente. Concretamente, el 49% de los estudiantes de Enfermería, y el 57% de Pedagogía. Los resultados parecen corroborar cómo influyen las prácticas y experiencias, cargadas de valor, en diversos contextos al desarrollo de competencias éticas y ciudadanas. El perfil de los estudiantes de cuarto de Enfermería además, destacan por encima de los de primero en sus competencias ético-cívicas, especialmente respecto a la *reflexión sociomoral*. Estos resultados parecen reflejar que el paso por la universidad, por sí mismo, no favorece aprendizaje ético.

No obstante, es interesante destacar que los estudiantes de Enfermería que cursan asignaturas relacionadas con valores, ética y/o deontología sobresalen en la dimensión de la *construcción del yo* de la escala, tal como sucede también en el perfil del estudiantado de Pedagogía. En este caso se prioriza el conocimiento personal, de las capacidades y posibilidades pero también de los propios límites. Busca la introspección para conseguir vincular, a la larga, los conocimientos a la propia experiencia. La ética profesional no puede vivirse como un añadido sino como un componente del ejercicio laboral y la mejor manera de conseguirlo es a partir de asignaturas que permitan que el estudiante tome conciencia de la intensa carga ética de su ejercicio profesional, además de buscar la transversalidad en los contenidos y la intencionalidad con ciertas metodologías, entre otros aspectos. Además, este planteamiento favorece un aprendizaje integral de los contenidos en detrimento de la visión meramente informativa o normativa de los mismos. Permite la transformación personal y, por lo tanto, la integración de las competencias éticas y ciudadanas (Puig et al., 2006).

De forma similar, los estudiantes que hacen voluntariado o cooperación también son más competentes éticamente, y en especial destacan en *convivencialidad*. Es curioso que, específicamente los estudiantes de Enfermería que hacen voluntariado, tienen más desarrolladas las competencias ético ciudadanas relacionadas con la construcción del yo. Tanto el voluntariado, como la cooperación, exigen a la persona niveles de generosidad y altruismo relacionados con los otros, suponen una consideración del bien común, y la implicación de la persona para favorecer una buena convivencia. Son aspectos ya apuntados en el marco teórico, que se relacionan también con la capacidad de iniciativa en proyectos colectivos que pueden suponer una transformación social. Ejemplos de estos proyectos pueden ser las experiencias de Aprendizaje Servicio, a partir de las cuales el estudiante se implica personalmente en una situación concreta y real, que analiza y a la que responde con elementos técnicos y con fuerte carga moral (Puig et al., 2006).

El estudiantado de Pedagogía destaca por tener menores puntuaciones en relación a los perfiles anteriores, aunque el perfil de los estudiantes de cuarto es de mayor desarrollo, así como aquellos estudiantes de mayor edad o con un mayor número de horas de dedicación laboral semanal. Tanto el perfil de primer curso como en el de cuarto, el nivel mejora cuando son estudiantes que han cursado asignaturas relacionadas con valores, ética y/o deontología, destacando en la dimensión de la *construcción del yo*. Tal como acontece en los perfiles de los estudiantes de Enfermería, aquellos estudiantes de Pedagogía que hacen voluntariado o cooperación también son más competentes, especialmente en *convivencialidad*. Siguiendo a Bartolomé (Bartolomé et al., 2007) la comprensión de los problemas y asuntos públicos que afectan a la comunidad que se tratan desde la propia experiencia forman parte de las competencias ciudadanas. En este sentido, el voluntariado y la cooperación pueden ser una oportunidad extraordi-

na para esta comprensión e implicación en las problemáticas de la comunidad en la que se encuentran estos estudiantes, y por tanto un potencial para el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas, tal como parecen mostrar los resultados que hemos obtenido en este estudio. Para responder a algunos de los objetivos que nos planteamos es remarcable que las personas que han hecho voluntariado y las que han participado en proyectos de cooperación son más competentes, posiblemente porque tanto el voluntariado como la cooperación, suponen una consideración del bien común y la implicación de la persona para favorecer una buena convivencia.

El aprendizaje ético es resultado de la transformación personal en interacción con los demás, en cuanto a capacidades y habilidades relacionadas con el conocimiento personal, el diálogo, la empatía, las habilidades sociales, la comprensión crítica y transformación del entorno, entre otras. Permite que la persona, hoy desde su rol de estudiante, desarrolle las competencias para saber posicionarse en temas cargados de valor, tanto personal como profesionalmente; y, a la vez, que pueda actuar coherentemente con sus ideas. La formación del carácter, a la que aludíamos al iniciar el texto, es fruto de ese aprendizaje ético. Si perseguimos una mayor calidad universitaria, no podemos obviarlo.

## Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (Ed.). (2008). *Para una Transformación de la Universidad. Nuevas Relaciones entre investigación, saber y ciencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Del Campo, J.; Marín, M.A.; Sabariego, M. y Vilà, R. (2007). Educación para una ciudadanía crítica e intercultural. En Margarita Bartolomé y Flor Cabrera (Coords.). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*, pp. 17-36. Madrid: MEC, Narcea.
- Buxarrais, M.R.; Martínez, M. y Tey, A. (2003). *Instrumento de Evaluación de las Dimensiones de la Personalidad Moral*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Grupo de Investigación en Educación Moral, GREM). Material en CD.
- Buxarrais, M.R.; Martínez, M.; Noguera, E. y Tey, A. (2003). Teachers evaluate the Moral Development of their students. En Wiel Veugelers y Fritz Oser (Eds). *Teaching in Moral and Democratic Education*, pp. 173-192. Berna: Peter Lang.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Margarita Bartolomé (Coord). *Identidad y ciudadanía*. pp. 79-104. Madrid: Narcea.
- De la Cuesta González, M.; De la Cruz Ayuso, C. y Rodríguez Fernández, J.M. (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. La Coruña: Netbiblo.
- Esteban, F. y Martínez, M. (2012). *¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética*. Bordón, 64 (3), 77-92.
- Martínez, M. (Ed.).(2008). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro, ICE de la Universidad de Barcelona.
- Martínez, M. y Payà, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En José Luis García Garrido (Ed.). *Formar ciudadanos euro-*

- peos, pp. 19-93. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En Rafael Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, pp. 195-230. Madrid: La Muralla.
- McBee, M.L. (1978). Higher Education. Its Responsibility For Moral Development. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 58, 30-33.
- MEC (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación (Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015). Recuperado 11 octubre 2013, en [http://www.crue.org/export/sites/Crue/Sostenibilidad/Documentos\\_CADEP/La\\_RSU\\_y\\_el\\_desarrollo\\_sostenible\\_2011.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Sostenibilidad/Documentos_CADEP/La_RSU_y_el_desarrollo_sostenible_2011.pdf)
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J.M.; Batlle, R.M.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educació per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro, Fundació Jaume Bofill.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Singer, P. (2009). *Ética Práctica*. Madrid: Akal.
- Tey, A. (2006). Herramientas pedagógicas para introducir la educación para el desarrollo en el aula. En Alejandra Boni y Agustí Pérez-Foguet (Coords.). *Construir la ciutadania global desde la universitat*, pp. 125-135. Madrid: Intermon Oxfman.
- Tey, A. (2011). Les emocions i els sentiments morals en l'educació per a la ciutadania. *Temps d'Educació*, 40, 117-129. Recuperado 11 octubre 2013, en <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/248248>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. Ref. ED. 2009/CONF.402/2. Recuperado 11 octubre 2013, en [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Vallaey, F.; De la Cruz, C. y Sasía, P.M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: Banco Internacional de Desarrollo, Mc Graw Hill.
- Vilà, R. y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En Rafael Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, pp. 259-274. Madrid: La Muralla.

Artículo concluido el 28 de octubre de 2013.

Tey, A.; Vilà, R. y Martínez, M.(2014). Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), pp.337-352.

Publicado en <http://red-u.net>.

**Amelia Tey Teijón**

**Universidad de Barcelona  
Facultad de Pedagogía  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación**

**Mail: [atey@ub.edu](mailto:atey@ub.edu)**



Doctora en Pedagogía. Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Profesora Colaboradora Permanente de la Facultad de Pedagogía. Miembro del grupo de investigación consolidado GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) y del INNOVA-THE. Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación en valores y la educación para la ciudadanía, el aprendizaje ético en la universidad y los sentimientos morales. Actualmente es responsable del PEVA (Programa de educación en valores) del ICE de la Universidad de Barcelona, a partir del que centra su actividad profesional en la investigación y la formación a docentes, así como en el asesoramiento a centros.

**Ruth Vilà Baños**

**Universidad de Barcelona  
Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de  
Investigación y Diagnóstico en Educación**

**Mail: [ruth\\_vila@ub.edu](mailto:ruth_vila@ub.edu)**



Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora desde el año 1999 en esta misma institución en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, impartiendo docencia en Masters, Postgrados y Licenciaturas, principalmente en áreas de métodos de investigación y educación para la ciudadanía. Desde el año 1998 forma parte del grupo de investigación en Educación Intercultural (GREDI). Ha participado en investigaciones sobre temáticas como la educación intercultural, educación para la ciudadanía, y desarrollo de competencias interculturales. Temáticas en las que se centran sus publicaciones en investigación e innovación educativas.

***Miquel Martínez Martín***

***Universidad de Barcelona  
Facultad de Pedagogía  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación***

***Mail: miquelmartinez@ub.edu***



Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación consolidado GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la Universitat de Barcelona. Su actividad académica está centrada en educación en valores y ciudadanía; aprendizaje ético en la formación universitaria; política y prospectiva de la educación y formación del profesorado.

Ha ejercido funciones de responsabilidad académica en su universidad y ha sido profesor invitado en diversas universidades y participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos e instituciones.