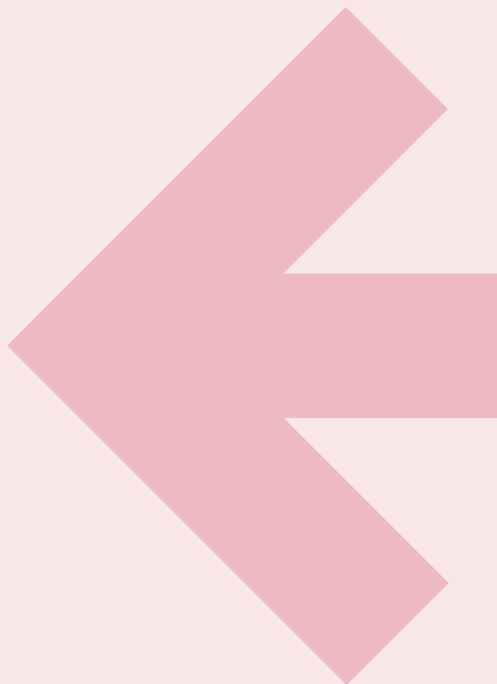


Competencia ética en la formación de máster



Amèlia Tey Teijón
(coordinadora)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Núria Serrano Plana (jefa de Sección de Universidad, IDP, Facultad de Química, UB)

Coordinador: David Bueno Torrens (Facultad de Biología, UB)

Consejo de Redacción: Pilar Aparicio Chueca (Facultad de Economía y Empresa, UB); María del Mar Suárez (Facultad de Educación, UB); Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, UB); Natalia Judith Laso Martín (Facultad de Filología y Comunicación, UB); Francesc Martínez Olmo (Facultad de Educación, UB); Roser Masip Boladeras (Facultad de Bellas Artes, UB); Antonio R. Moreno Poyato (Facultad de Enfermería, UB); José Navarro Cid (Facultad de Psicología, UB); Elena Iborra Ortega (Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, UB); Max Turull Rubinat (Facultad de Derecho, UB)

Secretaría Técnica del Consejo de Redacción: Eva González Fernández (IDP, UB) y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO

Primera edición: marzo de 2026

Recepción del original: 28/02/25

Aceptación: 22/08/25

© Amèlia Tey Teijón (coord.)

© IDP/UB y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailén, 5, ppal. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Desenvolupament Professional

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona

Tel.: 934035175

www.ub.edu/idp/web/ - idp.ice@ub.edu



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

ISBN: 978-84-1079-306-4

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

AUTORES

Amèlia Tey Teijón (coord.). Maria Rosa Buxarrais, Lidia Daza, Francisco Esteban, Pilar Figuera, Eva Ferraz, Zulma Gastaldo, Carmen Jérez, Noemí Jiménez, Juan Llanes, Silvia Batlle, Miquel Martínez, Laura Martínez, Mari Cruz Molina, Elisenda Pérez y David Vallespín

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo I. Modelos de universidad: reflexiones pedagógicas	9
1. Primeras reflexiones	9
2. Aspectos a reconsiderar de la formación universitaria	10
2.1. El estudiante dependiente de la universidad	10
2.2. El profesor como transmisor de conocimientos	12
2.3. Contenidos particulares a aprender	15
Capítulo II. La dimensión ética de la formación en la universidad	17
1. Una concepción integral de universidad	17
2. La Universidad y el desarrollo de las capacidades de la persona	18
3. La universidad como espacio de aprendizaje y desarrollo de competencias éticas	20
4. No se trata de incorporar más asignaturas en deontología o más contenidos	21
Capítulo III. Competencias éticas y construcción de la personalidad moral	24
1. A modo de inicio	24
2. El modelo de construcción de la personalidad moral	26
2.1. Antecedentes	26
2.2. La educación moral	27
2.3. La personalidad moral: ámbitos y dimensiones	28
3. Definición de <i>competencias éticas y personalidad moral</i>	32
3.1. Competencias específicas y transversales	33
3.2. Competencias éticas en la educación superior. Ejemplos	34
Capítulo IV. La Escala de Competencias Ético-Ciudadanas	39
1. Consideraciones previas	39
2. Descripción del instrumento	41
Capítulo V. La necesidad de evaluar la competencia ética.	
Propuesta de rúbricas para la formación de máster	45
1. El sentido de la propuesta de rúbricas	45
2. Proceso de co-construcción de las rúbricas	45
2.1. Propuesta de rúbricas	48

Capítulo VI. Ejemplos prácticos	53
1. La ética en cuanto a la actuación profesional del abogado	53
2. La ética en la docencia de la formación profesional	57
3. Hablamos de la ética en la actuación del profesional de la psicopedagogía.....	64
4. La ética en la pedagogía hospitalaria	69
Capítulo VII. Papel de la Universidad desde la voz de los implicados: profesorado y estudiantado	74
1. Resultados.....	74
1.1. Competencias éticas relacionadas con el perfil profesional.....	74
1.2. Elementos del proceso profesionalizador.....	75
1.3. Formación en competencias éticas	76
2. Conclusiones. Implicaciones prácticas para trabajar las competencias éticas en la universidad.....	78
Referencias bibliográficas	81

INTRODUCCIÓN

› Amelia Tey Teijón

El libro que tienes en las manos es el resultado del trabajo de un grupo de profesorado de la universidad ocupados en el desarrollo, aprendizaje y capacitación competencial del estudiantado de másteres; y con el interés focalizado en explorar en profundidad cómo las competencias éticas son percibidas, significadas y desarrolladas en la práctica, a la vez que con el propósito de diseñar y evaluar actividades susceptibles de realizar en el aula.

Deriva de los resultados obtenidos de dos investigaciones: *La competencia ética en Máster: significados, vivencias y prácticas para la detección de necesidades formativas* (REDICE 20-2270) y *El aprendizaje de competencias éticas en la formación de Máster* (2020PID-UB/014). Formaron parte de los equipos de investigación profesorado del grupo de innovación INTERMASTER y del Grupo de Investigación en Educación Moral GREM. Participaron en los estudios alumnado de másteres, así como personal docente y tutores/as de prácticas en los másteres.

Los másteres implicados son de la Universidad de Barcelona en todos los casos menos en uno. Forman parte de la Universidad de Barcelona el Máster de Abogacía, requisito para el ejercicio de la profesión; el Máster en Psicopedagogía profesionalizador; Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, requisito para el ejercicio de la profesión; y el Máster en Estudios Avanzados sobre Exclusión Social de la Universidad de Barcelona, máster de investigación, pero relacionado con la práctica profesional. Por último, el Máster profesionalizador en Neurociencias de la Universidad Favaloro (Argentina).

En las investigaciones se administró la *Escala de Competencias Ético-Ciudadanas* y también se organizaron grupos focales. El análisis de los resultados de la escala permitió conocer la propia percepción del estudiantado en relación con su nivel de competencias éticas. Por su parte, los grupos focales, con un diseño cualitativo fenomenológico (Cues-

ta Benjumea, 2008; Berenguera, Fernández, Pons, Pujol, Rodríguez y Saura, 2014; Mendieta-Izquierdo y Ramírez-Rodríguez, 2015) y bajo un paradigma constructivista (Pons-Parra, 2011), buscaban definir los elementos que configuran las competencias éticas y, al mismo tiempo, mejorar la formación. Se abordaron las competencias éticas desde tres ejes: el concepto de *buen profesional*, elementos vinculados a la competencia ética y la formación en esa competencia. Esto permitió determinar qué impacto tienen estas sobre el proceso profesionalizador.

Este libro consta de siete capítulos. El primer capítulo ofrece una mirada a los modelos de universidad para hacer reflexiones pedagógicas y apunta cómo la universidad de hoy se centra en cuestiones fundamentales pivotadas entre el profesorado y el estudiantado. En el segundo se adentra en la dimensión ética de la formación en la universidad y argumenta que lo aprendido en la universidad no son únicamente medios para conseguir determinados fines, elementos caducos y rápidamente recuperables y superables desde la inteligencia artificial. Por el contrario, el impacto de la universidad en la sociedad y su permeabilidad en la ciudadanía tiene que ver con lo que saben hacer y, al mismo tiempo, con las formas de ser y pensar de sus graduados/as. Por tanto, la universidad debe responder ante la sociedad cumpliendo adecuadamente con la formación personal e integral del estudiantado. Es, pues, un espacio de aprendizaje de valores y contravalores, de formas de ser, de estar, de sentir, de pensar y de actuar, y no únicamente un espacio de aprendizaje de los contenidos propios de cada titulación. En el tercero se habla de las competencias éticas: de lo que son, de lo que significan y con lo que se evidencian. El desarrollo de las competencias éticas implica enseñar al alumnado no solo a actuar según los estándares profesionales y sociales, sino también a reflexionar sobre la corrección o incorrección de una acción, las personas implicadas, quién se beneficia o sale perjudicado y cómo afectan sus decisiones a la sociedad en general. El planteamiento teórico de este capítulo, así como del resto del libro, deriva del modelo teórico de la construcción de la personalidad moral del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM). Se relaciona directamente con el contenido del cuarto capítulo, en el que se presenta la *Escala de Competencias Ético-Ciudadanas* que se administró y que fue diseñada por el GREM. Una vez analizadas las competencias éticas y visibilizada su importancia en la formación universitaria, en el quinto capítulo se justifica la necesidad de evaluarla y

se muestra una propuesta de rúbricas para la formación de Máster. En el sexto, siguiendo el mismo planteamiento teórico, se presentan una serie de actividades prácticas, llevadas a cabo en los diversos másteres, desplegando los objetivos, descripción, competencias relacionadas, metodología e indicadores de evaluación (derivados de las rúbricas). Por último, en el último capítulo se ofrecen una serie de consideraciones derivadas de los resultados de los grupos focales tanto de estudiantado como de profesorado y personas tutoras de prácticas que permiten cerrar el libro desde una mirada profesionalizadora más contextualizada.

CAPÍTULO I. MODELOS DE UNIVERSIDAD: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

› **Francisco Esteban Bara**

1. Primeras reflexiones

La historia de la universidad no comienza con la aparición de las primeras y emblemáticas instituciones universitarias. Puede decirse que ya había universidad antes de que se fundaran Bolonia (1088), Oxford (1167), París (1170) y Salamanca, (1218), por citar algunas de ellas. No se está hablando de lugares que podríamos llamar *preuniversidades* o *cuasiuniversitarios*, sino de los porqués del encuentro entre profesorado y estudiantado. En otras palabras, antes de que la universidad empezara a levantar sus edificios en un sitio u otro, ya había establecido sus razones de ser. La universidad, como el hospital y el juzgado, no se construye para después preguntarse qué hacemos con ella, sino para institucionalizar y llevar a cabo determinadas misiones. Está claro que estas finalidades no son eternas, las contingencias de cada época y lugar las someten a una constante revisión y, en su caso, a una adecuada adaptación. Sin embargo, en ellas siempre hay algo invariable e impecedero. Un hospital, por muy modernizado que esté, dejaría de ser tal si abandonara su misión de diagnosticar y tratar a enfermos; y a un juzgado, por muy actualizado que se presente, le pasaría lo mismo si dejara de administrar justicia. Algo parecido sucede con la universidad.

Las principales razones de ser de la universidad arraigan, principalmente, en la Grecia Clásica (Jaeger, 1957; Tejerina, 2010). Somos griegos: esto pueden decir los universitarios de todos los tiempos y sitios. *Grosso modo*, en esa esplendorosa época brota el racionalismo etiológico y el espíritu crítico. La ciencia y la cultura que instauran los griegos convierten los conocimientos en teoría metódica y general; y son ellos quienes comienzan a crear sistemas racionales que, a diferencia de lo que sucedió en Mesopotamia y Egipto, iban más allá de objetivos prácticos. En la Grecia Clásica se apuesta por la observación, la experiencia y, sobre todo, se enarbola el arte de filosofar. Los griegos, más deductivos que inductivos, consideran que no es la razón la que se ajusta a

la realidad, sino que es esta última la que debe estar organizada según teorías de la razón.

Sin embargo, habría que preguntarse a qué punto se ha llegado, en qué estado se encuentran estas razones de ser en los actuales modelos universitarios. Se escuchan distintos discursos. Están quienes defienden que la universidad de hoy navega viento en popa, que ha sabido adaptar estas misiones a los tiempos que corren, o incluso cambiarlas por otras más adecuadas y que disponemos de la universidad que hoy necesitamos y que requeriremos durante los años venideros (Weber, 2016; Zabalza, 2002). Aquí no seremos tan optimistas, lo cual no significa que nos aliemos con esas mentes catastrofistas que afirman que todo está perdido y que ya no queda nada de esto en las universidades contemporáneas (Readings, 1996). No es bueno ver fantasmas por doquier, pero tampoco meter los problemas bajo la alfombra o disimular ante ellos, y mucho menos complacerse con cualquier cosa, especialmente con versiones erróneas e incompletas de esos porqués. La universidad de hoy no es malintencionada, para nada, pero sí se muestra olvidadiza, y parece ser que le resulta más conveniente hacer lo que se dice que debe hacer que lo que, por sí, debe hacer. El objetivo de este libro es tratar algunos temas de la actual formación universitaria, asuntos que provienen de aquellas semillas griegas que, desde nuestro punto de vista, hoy permanecen olvidados, no se les presta atención y lo que se está consiguiendo con ello es desvirtuar el sentido de esta formación.

2. Aspectos a reconsiderar de la formación universitaria

De ahora en adelante, nos centraremos en tres cuestiones de la formación universitaria de hoy. Por supuesto, no se pueden generalizar, ni a nivel de universidades, ni de facultades ni de estudios de grado, pero son suficientemente reconocibles como para que llamen nuestra atención.

2.1. El estudiante dependiente de la universidad

Desde hace muchos años, se dice que el estudiante es el verdadero protagonista de la educación. Este famoso emblema, que se generó en el ámbito escolar (Coll, Palacios y Marchesi, 2001) se ha instalado en la

universidad, al menos en la europea, gracias y principalmente al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aunque son diversas las razones filosóficas y pedagógicas que sostienen este papel del estudiantado, vale la pena centrarse en dos de ellas que nos parecen ciertamente significativas. La primera de ellas procede del liberalismo en general y de lo que plantea John Rawls (1997) en particular. *Grosso modo*: se entiende que la persona es anterior e independiente de cualquier circunstancia, alguien sin ataduras y vínculos, en definitiva, un ser al que se le debe imaginar en una condición de desnudez, o como proponía el propio Rawls, en una imaginaria «posición original» que solo puede ser captada a través de un hipotético «velo de la ignorancia». Una persona, sea esta quien sea, no puede ser valorada por sus condiciones personales, procedencia, modos de vida, aspiraciones o ideología, tales cuestiones, y otras más que podrían añadirse, son meras contingencias, serán unas, pero bien podrían haber sido otras. La persona así concebida requiere, por un lado, un absoluto respeto hacia su autonomía y una confianza férrea en su capacidad de razonamiento (Kant, 2008). Por otro, necesita que en el espacio público se respire un clima de neutralidad, sobre todo moral. Los valores o ideas de bien son propios de la esfera privada de cada uno. La propuesta es realmente atractiva, y llevada al terreno universitario representa la defensa de un estudiante autónomo, protagonista de su destino y que merece un incondicional respeto por parte del profesorado.

La segunda de las razones bebe de una serie de influyentes teorías educativas o propuestas de pensamiento pedagógico. Se está hablando de las aportaciones de personajes de la talla de Erasmo, Descartes, Rousseau y Bourdieu, entre otros. Sin el ánimo de ser exhaustivos, estos intelectuales defienden que la cultura, la tradición, la comunidad o cualquier otra cosa que tenga tintes de adquirir un protagonismo considerable, no digamos de erigirse como estandarte del hecho educativo, entorpece más que ayuda a quienes están aprendiendo y labrando su futuro (Bellamy, 2018; Viguerie, 2019). Parece innegable: el protagonismo del estudiantado ha sido una verdadera y valiosa conquista educativa (Pennac, 2008). Cuesta encontrar una educación de calidad en la que no tenga el protagonismo que merece; además, la realidad demuestra que, si un profesor logra ejercer tanta y tan buena influencia, al menos en buena parte de ellos, es, precisamente, porque los ve como

protagonistas de la educación (McEwan, 2011). El protagonismo del estudiantado no es nuestra preocupación, sino la defensa de una versión sin límites ni condiciones, excluyente y de carácter universal. En otras palabras, inquieta que no se calibre bien su protagonismo. Cuando se le manifiesta explícitamente o se le da a entender que es el protagonista absoluto de la universidad, se corre el peligro de que considere que esta comunidad está hecha para lo que MacIntyre (1987) llama un «yo emotivista», o para el «señorito satisfecho» de Ortega y Gasset (1930), para personas pendientes de conseguir sus intereses personales por encima de cualquier otra cosa, incluso al precio que haya que pagar. Se le abren las puertas de una vida universitaria que, en verdad, no necesita demasiado de la universidad y, quizás lo más alarmante, que dista mucho de ser un proceso de transformación vital, algo que, todo sea dicho, debía suceder en aquellas comunidades griegas (Collini, 2012; Esteban, 2020; Pérez-Díaz, 2). Esta vida universitaria sesgada presenta dos caras. Una de ellas podría ser la que dice que la relación que se establece entre profesorado y estudiantado se asemeja a la de proveedores y consumidores (Molesworth, Scullion y Nixon, 2011). La otra cara de esta vida universitaria es la incomunicación, el aislamiento o la soledad. Por extraño que parezca, situar al estudiantado en una posición de absoluto protagonismo es una buena forma de dejarlo solo con sus intereses y motivaciones, con sus cosas; o, si se prefiere, es una efectiva estrategia para ocultarle que es alguien que depende de la universidad, entendiendo esa dependencia en el sentido más positivo y educativo del término. No se dice nada nuevo si se afirma que en la universidad actual es relativamente fácil pasar desapercibido, no sentirse vinculado, sin establecer casi ningún lazo, sin apenas vivir momentos en los que uno se sienta interpelado (Walton, 1972). Por supuesto, la sana y constructiva dependencia de la universidad de la que se está hablando no se salva solo asistiendo a un desfile de asignaturas, entregando una serie de trabajos y realizando un conjunto de exámenes, en fin, acumulando créditos.

2.2. El profesor como transmisor de conocimientos

El papel del profesorado universitario ha cambiado ostensiblemente en los últimos años. Podría decirse que se han dado dos grandes transformaciones y que ambas afectan al buscador de verdades para realizar el evento universitario. La primera tiene que ver con una suerte de rendición de cuentas, especialmente para la obtención de acreditaciones

que permiten ascender de categoría profesional y consolidar la carrera académica. Como es sabido, el profesorado universitario de hoy debe presentar méritos, principalmente, de investigación, gestión y docencia. Cada una de estas facetas del profesorado incluye diferentes aspectos que computan de forma diferente y, entre sí, se da una considerable desigualdad. La docencia, que es lo que aquí nos interesa, está a cierta distancia de la investigación (Thoilliez y Valle, 2015; Rivero, 2021).

De esta situación se podrían extraer al menos dos conclusiones. La primera, y seguramente la más curiosa, es que se llame *profesor/a* al quien no se valora adecuadamente como tal. El investigador/a, el/la transferidor/a de conocimientos e incluso el gestor/a son más reconocidos/as que el profesor/a. La segunda, quizás la más obvia, lógica y consecuencia de la anterior, es que el profesorado dedica más cuidados y esfuerzos a las cuestiones que más puntúan. A ello hay que añadirle una segunda transformación. Nos referimos al modelo docente que instaura el EEES y que no ha dejado de crecer y desarrollarse desde entonces (Monereo y Pozo, 2003). Sin ánimo de ser exhaustivos, se apuesta por un profesorado que actúe como dinamizador de aprendizajes y creador de escenarios educativos. Se le pide, por un lado, que sea experto en nuevas dinámicas y recursos psicopedagógicos que supuestamente ayudan a aprender más y mejor, así como en los que garantizan una evaluación continua y en muchos formatos; y, por otro, que esté abierto a la innovación docente, en especial la relacionada con las tecnologías de la información y la comunicación.

Esta situación, a pesar de sus logros y bondades, parece olvidar que también es, y quizás por encima de todo, una persona que transmite conocimientos. No se está diciendo con ello que la ingeniería psicopedagógica actual defienda esta función, sino que la deja en un segundo o tercer plano, incluso, y en determinados planes de estudios, la reduce a la mínima expresión. La formación universitaria es un elogio de la transmisión de la ciencia y la cultura (Bellamy, 2021; Steiner y Ladjali, 2005), un lugar para conversaciones profundas, concretas e indeterminadas, con puntos de llegada e inconclusas (Turkle, 2017); quizá por eso puede hablarse de un auténtico evento ético (Bárcena y Mélich, 2000). En este elogio no solo importan los saberes que puedan transmitirse; tiene, quizás, más relevancia el propio acto de la transmisión, el maravilloso traslado y contagio de saberes de unas mentes y almas a

otras. La transmisión universitaria poco tiene que ver con un proceso psicopedagógico perfectamente diseñado, estructurado y en el cual el más mínimo detalle debe ser evaluado; es, más bien, un trabajo de artesanía entre profesorado y estudiantado (Larrosa, 2019; Sennet, 2013). En el elogio de la transmisión el profesorado se presenta ante el alumnado como un buscador de verdades, como alguien que ha estado estudiando, pensando y tiene algo que decir, se sitúa ante ellos con sus conocimientos e ignorancias, certezas y dudas, seguridades y vacilaciones, respuestas y preguntas y, sobre todo, con la esperanza de que ellos también adquieran este *modus vivendi*.

El profesorado transmisor de conocimientos encuentra acomodo en al menos tres encuentros y espacios universitarios que hoy parecen haber sido olvidados. El primero es la clase magistral, que no debe confundirse con esas otras clases que la han suplantado y que con razón causan tanto recelo y reciben tanta crítica. Una clase magistral está a años luz de esas en las que se lee un PowerPoint, unos apuntes, un manual. Una clase magistral es la que imparte un maestro, una hora y media o dos difíciles de olvidar, incluso con la magia suficiente como para convertir este tiempo en unos pocos minutos. El segundo encuentro es el que la transmisión de conocimientos muestra su rostro es la tutoría, emblema del modelo de formación universitaria propuesto por el cardenal Newman (1986) y que tanta influencia ha tenido en el ámbito anglosajón. La tutoría de la universidad contemporánea, salvo excepciones, ha quedado reducida a la solución de problemas burocráticos o encajes en la agenda personal del estudiantado. También parecen ser ventanillas de reclamaciones, usualmente centradas en los resultados de las evaluaciones. Sin embargo, la tutoría universitaria es un momento idóneo para entablar una conversación que tiene mucho que ver con la transmisión de conocimientos de la que se viene hablando. Más allá de cuestiones que tengan que ver con el currículum académico, aunque ciertamente van incluidas, se trata de un diálogo con la propia universidad que encarna al profesorado, ahora tutor/a o mentor/a; y, por consiguiente, con uno mismo como aprendiz de buscador de verdades.

Finalmente, están los seminarios de lectura: encuentros formales y sistemáticos entre pequeños grupos de estudiantado y profesorado para leer, comentar y pensar en textos que, por así decirlo, valgan la pena (Gil y Sánchez, 2015). Cabe recordar que Robert M. Hutchins, presi-

dente de la prestigiosa Universidad de Chicago desde 1929 hasta 1951 y uno de los filósofos de la formación universitaria más reconocidos, insistía en estos seminarios y textos con vehemencia, principalmente, porque los consideraba esenciales para el desarrollo de almas y mentes universitarias (Hutchins, 2018).

2.3. Contenidos particulares a aprender

El asunto de las competencias lleva años establecido en nuestras universidades. Pese a que su aceptación es mayoritaria, también cuenta con indecisos y detractores, personas que consideran que su conceptualización y, sobre todo, su enseñanza, aprendizaje y evaluación están llenas de complicaciones (Díaz Barriga, 2006). Sea como fuere, las competencias vienen a ser una descripción de lo que se espera de una persona graduada universitaria, especialmente como profesional, pero también como persona y ciudadano/a. Más allá de analizar si esta nueva forma de entender la formación universitaria ha sido beneficiosa, un obstáculo o algo perjudicial, interesa que nos preguntemos en qué situación han quedado los contenidos, lo que hasta la aparición de las competencias daba sentido a un plan de estudios y a los diferentes programas de las asignaturas, porque era lo que debía ser enseñado, aprendido y evaluado.

No se puede afirmar que aprender contenidos haya desaparecido del mapa de la formación universitaria, básicamente, porque entonces no habría grados ni másteres que pudieran mantenerse en pie. Sin embargo, parece que las competencias han subordinado este aprendizaje. Entre otras cosas, asistimos a un debate universitario utilitarista que pretende identificar qué contenidos merecen aprenderse por ser eficaces y eficientes y cuáles no por ser improductivos e ineficaces. Paralelamente, es sabido que casi todos los contenidos, por no decir todos, se encuentran en Internet y, entre otras cosas, esto significa que la necesidad de aprenderlos se ha sustituido por la tranquilidad de disponer de ellos en cualquier momento y lugar, formato, versión y de forma rápida. Ciertamente, esa misma tranquilidad también la dan los libros, pero el tiempo, esfuerzo y dedicación que requiere perderse en una biblioteca o en la lectura de un libro virtualmente, no tiene punto de comparación con el de navegar por Internet en la búsqueda de la síntesis o conceptos clave.

Olvidar que la formación universitaria incluye aprender contenidos en particular y por uno mismo, e incluso se puede añadir que cuantos más mejor, tiene serias y preocupantes consecuencias. Se señalan dos. Una concierne a las propias competencias, que pueden quedar en agua de borrajas si no están ancladas en el aprendizaje de contenidos particulares y que, bien mirado, por muy mal que sepa, tienen poca rentabilidad o utilidad posmoderna (Ordine, 2013). Los contenidos no son complementos, ornamentos o cosas a las que acudir cuando sea necesario, son parte esencial de la formación universitaria, incluso aunque se plantee de forma competencial. La segunda consecuencia es que se olvide la aspiración de transformar al estudiantado (DelBanco, 2012). Merece la pena volver a aquellos gérmenes de cuya formación universitaria se hablaba en la introducción. Si son ejemplares por algo, tal vez sea por considerar que aprender contenidos culturales y científicos particulares es caudal para conseguir lo que ha venido a llamarse *plenitud humana* (Ibáñez-Martín, 2017).

Los contenidos que se aprenden en la universidad no son solo medios para conseguir determinados fines, tampoco recursos que están en una nube virtual y que uno puede consultar cuando considere. Son, más bien, cuestiones que vale la pena aprender, ayudas para caminar con pies de plomo y no dejarse atrapar por corrientes de pensamiento que están de moda, discursos mayoritarios o políticamente correctos, en fin, para, como advertía Ortega y Gasset (1937), no adquirir la forma de un individuo distinto, pensar, nada, pensar, hacer algo, pensar, pensar, o no, hacer algo, pensar, pensar, o no, adquirir la forma de un individuo en medio de una masa. Está muy bien que el discurso universitario contemporáneo no se canse de proclamar que los estudiantes están llamados a ser agentes de cambio, innovadores, imaginativos y creadores, promotores de un mundo más justo, sostenible y equitativo o enunciados parecidos. Sin embargo, estos perfiles difícilmente llegarán a buen puerto si no se nutren con contenidos típicamente universitarios y que van más allá de lo conceptual, técnico, procedimental y estratégico. Aportan algo más a la persona, la transforman y la nutren de forma integral. Este es el planteamiento del libro que tienes ante ti.

CAPÍTULO II. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

› **Miquel Martínez**

1. Una concepción integral de universidad

Existe una concepción que identifica universidad de calidad con aquella que es intensiva en investigación y que prepara bien a los estudiantes para su incorporación al mundo del trabajo. Estos dos indicadores son muy importantes, pero no pueden ser los únicos. Es una concepción que desatiende una de las principales dimensiones de la misión de la universidad. La universidad es un espacio de aprendizaje y de ciencia, de creación de conocimiento, pero también tiene que ser un espacio de formación integral de las personas que acuden a estudiar a ella.

El impacto de la universidad en la sociedad no es fruto, únicamente, de la investigación ni de la formación de excelentes profesionales, también tiene que ver con las formas de ser y pensar de las personas que se gradúan y no solo con lo que sepan o no sepan hacer. La universidad debe responder ante la sociedad cumpliendo adecuadamente con la formación personal e integral del estudiantado. Y, para completar esta misión, son determinantes la cultura docente que regula las relaciones entre profesorado y estudiantado, la forma en que se tratan los temas controvertidos éticamente en las diferentes asignaturas; y la ejemplaridad, como referentes y modelos que son, del comportamiento del personal docente e investigador en el desempeño de sus tareas. Por todo ello, interesa preguntarse sobre ética e integridad en la universidad, y más si nos referimos a la docencia universitaria (Casado et al., 2018).

La universidad es una institución de educación superior y, como tal, ha de orientar la formación hacia ese nivel «superior». Conlleva alcanzar el bien específico que la sociedad espera de cada profesional, formando también para que esta práctica esté basada en unos principios y valores que impliquen el reconocimiento de la solidaridad, el pluralismo, y un compromiso con las personas –usuarias y beneficiarias directas de su ejercicio profesional–, con las instituciones, con los y las colegas que

forman su comunidad profesional y con la sociedad, desde una perspectiva. Ejercer una profesión no es una cuestión neutral. Ejercer una profesión del mayor nivel de formación como el que corresponde a la universidad consiste no solo en el ejercicio excelente de un oficio, sino también con su compromiso ético. Es responsabilidad social y ética de la universidad hacerlo posible; y de los y las profesionales, una vez salen, hacerlo realidad.

La universidad, pues, no debe ser únicamente un espacio de aprendizaje de aquellos contenidos propios de cada titulación, sino que debe brindar las condiciones para la construcción de valores, modos de estar y de ser. Esta función, que inevitablemente ejerce la universidad, a menudo se da de forma no formal e informal; solo en algunas ocasiones de forma explícita e intencional por parte de la institución y, al mismo tiempo, con la toma de conciencia por parte del estudiantado. En los documentos fundacionales, estatutos o constituciones de las universidades aparecen referencias a estas cuestiones, pero debería ser en términos más propositivos y menos declarativos. Son declaraciones de buenas intenciones que, a lo sumo, pretenden conseguir una buena formación deontológica del estudiantado para un buen ejercicio profesional; aunque a menudo ignoran la relevancia de la formación ciudadana y ética, cuando serán probablemente líderes culturales, empresariales, políticos y sociales en una sociedad cada vez más plural, compleja e incierta. Una constatación de esta realidad, por ejemplo, es la falta de referencia a investigaciones y artículos de investigación sobre formación en valores en la universidad recogidos en estudios bibliográficos sobre el tema (Farías y Buxarrais, 2024).

2. La Universidad y el desarrollo de las capacidades de la persona

La sociedad en la que vivimos está mostrando con crudeza hasta qué punto la humanidad puede llegar a no ser humana. Este deterioro humano, que se manifestó en guerras y violencias de todo tipo –estructurales y de estados, genocidios de los que anteriormente lo habían sufrido y ahora lo reproducen, y atentados en todo el planeta, entre otras situaciones, hace más relevante que nunca la necesidad de mayor

humanidad. Al mismo tiempo, junto con esto, evidencia la urgencia de contribuir, desde diferentes ámbitos y en especial desde los educativos, a fin de formar una ciudadanía con capacidad para transformar el mundo en un mundo mejor. En palabras de Pau Casals, maestro de músicos, ciudadano comprometido y luchador por la libertad y la democracia, es necesario que las personas nos «acostumbremos a ser humanas».

Esta reflexión, con la que muchos podemos coincidir y valorar su pertinencia, no solo debe ser una reflexión. Es preciso que mueva a la acción y que module una parte de la misión de las instituciones educativas y, en especial, de las universidades. No puede quedarse en discurso. Es necesario que llegue a la práctica educadora de las universidades y genere un contexto de formación que exuda los valores de una sociedad democrática. Es necesario que contribuya a que las personas que estudian y que en poco tiempo serán profesionales con un papel activo en el desarrollo y gobierno de la sociedad sean proactivas en su logro, preservación y profundización. Tomarán decisiones que afectarán a la salud ética y democrática de su entorno y urge que en la universidad seamos conscientes de que podemos contribuir a que estas decisiones sean humanas y éticas, desarrollando capacidades y fomentando ciertos aprendizajes. Estas capacidades, habilidades y conocimientos:

[...] precisamente porque afectan a la salud de lo que es común y que nos permite crecer y convivir, son de las más relevantes de la persona: las que la hacen humana y comprometida con la defensa de la dignidad y del bien común. Cuando nos referimos a la universidad y a las instituciones de educación superior y las identificamos como educación superior, lo hacemos porque afecta a las capacidades superiores de la persona que se está formando y, en este sentido, la formación para una ciudadanía activa, crítica e inclusiva debe ser una de sus misiones. (Mellen et al., 2017)

Ambos objetivos, alcanzar un nivel de aprendizaje alineado con la sociedad actual y una forma de abordar el trabajo, la relación con el otro y la participación en la comunidad, deberían ser metas de toda institución de educación superior y universitaria. Y, por eso, es preciso abordar la formación universitaria en clave de aprendizaje profundo, de comprensión crítica y para una ciudadanía activa y democrática.

3. La universidad como espacio de aprendizaje y desarrollo de competencias éticas

Hemos afirmado que una sociedad democrática que desea profundizar en los valores democráticos, precisa que los y las profesionales y las personas que ejercen liderazgo en los diferentes ámbitos sociales estén entrenados para participar y construir ciudadanía activa, practicando valores democráticos, con capacidades para comprender críticamente el mundo actual y posicionarse ante cuestiones controvertidas social y éticamente. Por eso proponemos que la universidad, entre otras cosas, sea un espacio que contribuya a que las personas que estudian y se gradúan estén competentes éticamente.

Ahora bien, considerar que el aprendizaje en competencias debe ser objetivo de la formación en la universidad –y más si se trata de competencias éticas– a menudo exige hacer antes algunas aclaraciones. El discurso sobre la relevancia de las competencias se valora con frecuencia como excluyente de otros objetivos de aprendizaje universitarios más clásicos, como un claro indicador de un enfoque reduccionista y sesgado hacia el mercado y el mundo laboral. O, por otra parte, se percibe como excluyente de los actuales resultados de aprendizaje cuando la realidad es que las incluye, al referirse a los resultados de aprendizaje competenciales. Ninguna de las dos afirmaciones es, pues, correcta.

Ser competente significa ser capaz de movilizar todos los recursos cognitivos y afectivos para abordar y resolver satisfactoriamente situaciones reales. Y ser competente éticamente significa ser capaz de abordar y resolver satisfactoriamente situaciones personales y profesionales que requieran un ejercicio de responsabilidad no solo técnica y legal, sino también ética. En consecuencia, requiere dominar un conjunto de recursos –disposiciones, conocimientos, actitudes, valores y habilidades– y estar entrenado para su movilización ante situaciones concretas.

Cuando nos referimos a la necesidad de formar en competencias éticas en la universidad, se puede hacer desde tres miradas. En primer lugar, podemos estar aludiendo a las competencias necesarias desde un punto de vista deontológico y relativo al ejercicio profesional. En segundo lugar, podemos estar aludiendo a la formación ética y ciudadana, que, como hemos indicado, es una de las metas que debe procurar la forma-

ción universitaria; es decir, a cómo podemos contribuir desde la universidad a la formación de ciudadanos y profesionales excelentes (Esteban et al., 2014). Pero también podemos referirnos a una tercera manera de abordar el tema, que consiste en preguntarnos sobre qué condiciones debemos ser capaces de crear el personal docente universitario para que el espacio de aprendizaje y de convivencia en las aulas y en las facultades sea un buen espacio de aprendizaje ético. Las dos primeras son importantes, pero es esa tercera la que nos interesa destacar en los párrafos que siguen.

Es decir, no tanto sobre qué principios y valores hay que enseñar y hacer que sean alcanzados por el estudiantado, porque en una universidad –sea pública o privada–, y con una población adulta, no es lo principal. De hecho, corresponde a muchos espacios y no solo a la Universidad. Lo que interesa es asumir el compromiso, como personal docente, para garantizar unos mínimos que hagan posible el avance en la construcción de la personalidad moral del estudiantado, en un contexto de interacción social guiado por el respeto a la autonomía, el cultivo de la responsabilidad y, al mismo tiempo, por los valores propios de una sociedad inclusiva y democrática. Ante la pregunta: ¿cuáles son nuestros compromisos éticos como profesorado en la Universidad?, nuestra respuesta es: contribuir a profundizar en la construcción de una sociedad más inclusiva y digna para todos con futuros profesionales bien preparados éticamente.

4. No se trata de incorporar más asignaturas en deontología o más contenidos

La formación en competencias éticas no se consigue de forma discursiva, solo mediante asignaturas o clases. Se construye también mediante el ejemplo, con un modelo de convivencia y aprendizaje que las propicie y generando situaciones que permitan poner en práctica recursos cognitivos y afectivos para abordar situaciones éticamente significativas.

La labor docente es una labor logística. Dewey ya lo planteaba en 1938 en *Experiencia y Educación*, cuando apuntaba que lo máximo que podemos hacer es poner condiciones para que se aprenda algo, más que enseñarlo. Enseñar... a veces no conseguimos enseñar demasiado. Pero

sí que podemos crear las condiciones para el aprendizaje ético. Se trata, pues, de que el profesorado fije la atención en la creación de condiciones en las situaciones de aprendizaje, convivencia y participación en la vida universitaria que favorezcan las distintas dimensiones de la personalidad moral de los estudiantes. Lo que importa es el cultivo de condiciones adecuadas en las aulas, en los laboratorios, en los espacios de convivencia y aprendizaje, y, también, estar al acecho de que se respeten los valores y principios que estamos planteando en las instituciones donde realiza prácticas el estudiantado. Se ha hecho referencia al aprendizaje ético y a las dimensiones de la personalidad moral como elementos clave en el desarrollo de las competencias éticas. Y somos conscientes de que todavía no se han desarrollado estos conceptos. Se hace, en el siguiente capítulo, junto con una mayor clarificación de las competencias éticas, los ámbitos que las incluyen y cómo integran diferentes conocimientos, capacidades y actitudes, valores y normas (Tey et al., 2014).

Sí que queremos introducir en este capítulo otra idea directamente relacionada con lo apuntado hasta ahora: las vías o escenarios universitarios mediante los cuales podemos incidir en el aprendizaje ético (Martínez, 2006)). Uno: cuando seleccionamos contenidos curriculares de las diferentes materias de la titulación y escogemos o no cuestiones controvertidas para analizar y desarrollar la comprensión crítica, el razonamiento –desde el punto de vista moral– y favorecemos la formación de criterio propio. Dos: la forma en que abordamos las relaciones con los y las estudiantes, ya sea desde una relación de reconocimiento como persona o bien de sumisión, confundiendo la autoridad del profesorado en cuanto que experto en la materia con una especie de superioridad como persona que ejerce poder sobre otro en situación de inferioridad académica. Tres: en los momentos de la evaluación de los aprendizajes, atendiendo a sus reclamaciones y mostrando que el discurso sobre derechos y deberes es algo real o que pertenece únicamente al mundo del discurso y de las normativas. Cuatro: potenciando trabajo cooperativo y también individual poniendo de manifiesto la importancia del trabajo, la inteligencia colectiva y también el esfuerzo personal; o, por el contrario, priorizando el trabajo individual fijando objetivos que provoquen actitudes competitivas entre el estudiantado. Cinco: integrando el aprendizaje académico y la prestación de servicio a la co-

munidad y territorio –aprendizaje-servicio– contribuyendo a formar a profesionales y ciudadanos y ciudadanas en un solo proyecto formativo de impacto curricular académico y ético, con repercusión social (Martínez, 2022). Seis: incorporando al estudiantado, institucionalmente, en acciones que impulsen actividades de participación a diferentes niveles de gobierno –departamento, facultad o centro, universidad–, en acciones de evaluación y mejora de las enseñanzas; y promoviendo actividades de cooperación y solidaridad para potenciar la participación de estudiantes en proyectos de la comunidad.

No obstante, no todas las universidades ni todo el personal docente se plantean entre sus funciones la formación del estudiantado en responsabilidad ética. Existe una disociación entre dos objetivos que en principio deberían estar juntos en la tarea universitaria: formar al futuro graduado para que tenga una buena preparación como profesional con una titulación superior y formar a la vez a la persona (Martínez, 2021).

En los siguientes capítulos se desarrollarán estas ideas, aportando más argumentos y ejemplos prácticos para evidenciar cómo las competencias éticas no son un valor añadido, sino un valor componente de toda formación universitaria.

CAPÍTULO III. COMPETENCIAS ÉTICAS Y CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL

› **Maria Rosa Buxarrais**

1. A modo de inicio

Tal y como se concluía en el capítulo anterior, partimos de la consideración de que la educación superior desempeña un papel crucial en el desarrollo ético y moral del estudiantado. Y, como decíamos, en este contexto académico la ética no solo se aborda como disciplina teórica, sino como elemento basal en la formación integral de cada estudiante. Las universidades son espacios en los que se construye conocimiento y se aprende a vincularse a la sociedad; por tanto, tienen la responsabilidad de transmitir valores éticos y de fomentar un entorno donde el diálogo y el respeto a las diversas perspectivas y culturas enriquezcan el aprendizaje y la convivencia. El paso por la universidad también debería comportar un proceso de aprendizaje de sí mismo (Esteban y Buxarrais, 2004), vinculado a la cultura y el conocimiento.

En el artículo 2 del documento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 (UNESCO) se recoge la función ética de la Universidad en los siguientes términos:

Las instituciones de enseñanza superior, el personal y el estudiantado universitarios deben preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas las actividades a las exigencias de la ética y del rigor.

La educación superior abarcaría tres dimensiones interrelacionadas, que de algún modo deben recorrer el currículum universitario en cualquiera de sus disciplinas:

- Una dimensión relacionada con la construcción y transmisión del conocimiento científico-técnico, cultural y humanístico.
- Una dimensión política y social vinculada a la implicación en la sociedad y en el desarrollo de los principios democráticos.

- Una dimensión ética ligada a una actividad comprometida con la justicia, la dignidad de las personas y comunidades, y los derechos humanos.

En el contexto de la educación superior, la formación ética no solo complementa el aprendizaje académico, sino que es fundamental para el desarrollo integral del estudiantado. Al mismo tiempo, se enfrenta al desafío de no solo transmitir conocimientos, sino también de fomentar habilidades críticas y valores sólidos que le preparen para enfrentar dilemas morales a su vida profesional y personal, como resultados de aprendizaje. Como profesorado e investigadores en la universidad, una de nuestras tareas es, precisamente, incluir en nuestra labor cotidiana esta formación. Este compromiso con la enseñanza ética ayuda a formar a individuos que no solo sobresalen en sus habilidades técnicas, sino que también actúan con integridad, responsabilidad y compasión en su vida personal y profesional. Así, la educación superior se convierte en un espacio vital para el desarrollo de competencias éticas, equipando al estudiantado para enfrentar los desafíos del mundo moderno con un sólido sentido de justicia y respeto por los derechos humanos. La labor del docente, pues, es crear espacios y contextos de aprendizaje que permitan al estudiantado trabajar con situaciones y experiencias concretas y que estas, además, promuevan la reflexión y el análisis del propio marco profesional.

¿Qué modelos de formación y profesionalidad ofrecemos a nuestro estudiantado? ¿Cómo gestionamos y organizamos los tiempos de trabajo, de estudio, de discusión tanto en las clases como en los seminarios, laboratorios, etc.? Estas y otras preguntas nos surgen para entender la universidad como la apertura de un diálogo con el conjunto de la comunidad universitaria que promueva hacerse preguntas, dudando siempre de lo establecido, y no limitándonos al discurso de lo «políticamente correcto» o a acciones puntuales que, invitando a la reflexión, no cuestionan lo que se ha dado.

Lo dicho, la universidad del siglo XXI tiene que ser capaz de integrar en su misión el objetivo de formar profesionales y ciudadanos/as con capacidad y preparación para entender y comprender críticamente el mundo; y con el objetivo de transformarlo en un mundo más digno, ético y democrático (Tey et al., 2014).

2. El modelo de construcción de la personalidad moral

2.1. Antecedentes

A lo largo de la historia, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX, se han desarrollado diferentes perspectivas teóricas para comprender qué significa ser competente desde un punto de vista ético, cómo se puede educar moralmente a las personas y cuáles son las consecuencias de esta educación. Si bien algunas de estas perspectivas difieren considerablemente o son incluso opuestas, comparten un punto en común: todas consideran necesaria una educación o formación ética, y en su vertiente más práctica, moral, como una tarea orientada a enseñar a las personas a vivir en relación con los demás. Así pues, puede afirmarse que, en esencia, la educación moral trata de enseñar a vivir y convivir con los demás y con uno mismo.

Con este objetivo, el GREM planteó y desplegó el modelo de construcción de la personalidad moral con la intención de superar los inconvenientes de los enfoques anteriores (Buxarraís, 1997), incorporando aquellas aportaciones que se consideran positivas. Es un modelo teórico del desarrollo moral –que ha ido «testando» y profundizando en diversas prácticas, asesoramientos, investigaciones, tesis doctorales, etc.–, y a partir de lo que podemos afirmar que la construcción de la personalidad moral se produce en los distintos ámbitos a los que los individuos pertenecen. Este entorno sociocultural proporciona a cada persona unos contenidos que, de forma informal e inconsciente, van modelando su personalidad. Los contenidos derivados de las formas de vida, hábitos sociales y valores morales de una sociedad son los elementos que facilitan la adaptación social, constituyendo la capa más básica de la socialización de las personas.

Sin embargo, para que la personalidad moral se desarrolle de forma completa e integral, no basta con la simple pertenencia de los individuos a los diferentes contextos de experiencia moral y su adaptación a ellos. Es necesario que se enfrenten a situaciones de controversia o conflicto moral. Para que se produzca un cambio personal, es fundamental haber sido desafiado por un conflicto sociomoral o cuestionarse a uno mismo, problematizando la realidad o la relación con ella. Estos conflictos, pues, son una condición indispensable para el desarrollo de

la personalidad moral, ya que solo cuando se rompe la adaptación al medio social es posible, a la vez que necesario, iniciar un proceso de reconstrucción moral. Sin conflicto no hay necesidad de reestructuración (Piaget, 1932). La persona experimenta una situación que pone en duda algún aspecto de su socialización, lo que desestabiliza el equilibrio alcanzado, y la persona se ve obligada a elaborar o reelaborar una solución de forma consciente.

Ahora bien, para que estos conflictos puedan impactar en el sujeto, es necesario disponer de cierta sensibilidad moral para percibirlos y analizarlos. Puig (1996) se refiere a estas habilidades como *capacidades críticas*, un conjunto de destrezas que permiten a las personas identificar, reconocer y analizar los problemas sociomorales, para después reelaborar criterios, valores y actitudes con los que afrontarlos. Esta capacidad crítica depende de tres factores: la experiencia, la sensibilidad y el diálogo.

2.2. La educación moral

La moral no es una cualidad innata, ni es impuesta externamente, ni emerge de forma casual o espontánea. La personalidad moral es el resultado de un proceso de construcción personal y colectiva, en el que se desarrollan formas de vida y valores considerados valiosos. Este proceso se construye a partir de la reflexión y de la acción, basándose en las circunstancias cotidianas a las que el sujeto se enfrenta.

Así, la personalidad moral se adquiere y moldea con el tiempo. La educación moral implica una labor de construcción (Puig, 1996) que no se hace en solitario. Aunque cada sujeto es protagonista de su propio desarrollo moral, su construcción está siempre influenciada por el contexto histórico y sociocultural. Por tanto, «la moral es un producto sociocultural, cuya creación depende de cada sujeto y del conjunto de todos ellos» (Puig, 1996, p. 66). Esta idea es crucial en la educación, ya que la formación de la personalidad moral es un proceso constructivo en el que participan tanto el sujeto como la comunidad, y donde esta comunidad también puede experimentar cambios. La educación moral favorece las relaciones entre hombres, mujeres y grupos humanos, contribuyendo a la transformación de las formas de convivencia social.

Cuando se educa en valores a una persona, también se está participando en la reconstrucción de la vida en comunidad.

Construir la personalidad moral implica una labor formativa que aborda una realidad compleja: la personalidad. La educación moral no puede reducirse a desarrollar habilidades o competencias específicas. «Es necesario formar a una persona en su globalidad y no solo preparar alguna de sus cualidades» (Puig, 1996, p. 11).

2.3. La personalidad moral: ámbitos y dimensiones

La *personalidad* es un concepto habitual en nuestro día a día, pero difícil de definir. Generalmente, se trata de un conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y volitivos relativamente estables a lo largo del tiempo, que determinan la forma de pensar y actuar de un individuo. Es algo único y distintivo de cada persona, que le otorga individualidad y permite que se diferencie de los demás. Esta definición se mantiene también cuando hablamos de la personalidad moral. Parte de la idea de que un desarrollo integral del alumnado se consigue mediante la promoción de diferentes «rasgos» de la personalidad moral, llamados *dimensiones* (Buxarrais, 1997; Martínez, 1998; Payà, 1997). Hemos identificado tres ámbitos, que incluyen las ocho dimensiones que configuran la personalidad moral. Estas dimensiones se refieren a un conjunto de capacidades, habilidades y competencias que permiten hacer frente a conflictos de valores, deliberar y tomar decisiones morales en situaciones controvertidas.

1) *La construcción del yo*: este es el primer ámbito de la personalidad moral y se considera el más íntimo y personal. El sujeto debe llevar a cabo una tarea que requiere sinceridad y autenticidad para definirse tal y como es (el «yo real»), e imaginar cómo le gustaría ser (el «yo ideal»), con el objetivo de encontrar mecanismos para acercar estas dos versiones. Este proceso está orientado al análisis y valoración de las experiencias biográficas pasadas, al tiempo que se proyecta hacia el futuro. Se parte del pasado, se trabaja en el presente y se perfila el futuro (Payà, Buxarrais y Martínez, 2000). Ambas dimensiones que conforman este ámbito son el autoconocimiento y la autorregulación.

a) *Autoconocimiento*: es la capacidad del individuo para representarse mentalmente de forma fiel y realista. El autoconocimiento, o el

conocimiento de sí mismo, es un proceso evolutivo que nos hace cada vez más capaces de entender nuestras propias reacciones. Se trata de integrar la experiencia personal para ser conscientes de nuestra forma de ser, pensar y sentir, así como de nuestros valores y puntos de vista, para poder asumir el pasado y, al mismo tiempo, construir un horizonte de futuro (Martín, 1992; Payà, 1992; Puig, 1996; Puig y Martín, 2007).

- b) *Autorregulación*: permite al individuo dirigir su conducta según su propia voluntad. Tiene una estrecha relación con la autonomía, ya que hace posible que la persona actúe de acuerdo con sus propios valores, sin dejarse influir por criterios externos, pero al mismo tiempo permite que la persona reaccione de forma diferente a como lo haría espontáneamente. El objetivo final de la autorregulación es que el individuo pueda controlar tanto las variables internas como las externas que le afectan, para conseguir una mayor coherencia entre lo que piensa y lo que hace (Bandura, 1986, 1991; Bandura et al., 2001; Paula-Pérez, 2000). Así, el proceso de autoconocimiento debe conducir a la persona a identificar y modificar aquellos aspectos que no son coherentes con su ideal, dotándola de mecanismos y recursos para realizar este cambio mediante procesos de autorregulación y autocontrol.

2) *La convivencialidad*: se produce en la intersección entre la individuación y la socialización. Este ámbito hace referencia a la capacidad de las personas para compartir un espacio con otros diferentes de ellas. Se trata del ámbito en el que se conoce y reconoce a los demás, basándose en la igualdad entre individuos, la pluralidad y la diferencia (Payà et al., 2000). Este ámbito incluye cuatro dimensiones: habilidades dialógicas, habilidades sociales, perspectiva social y empatía, y capacidades para transformar el entorno.

- a) *Habilidades dialógicas*: estas habilidades están directamente relacionadas con el concepto de conflicto, entendido no como un factor perturbador, sino como una fuerza positiva que impulsa el desarrollo personal. Ayudan a superar el individualismo y tratar los conflictos de valores que preocupan tanto a nivel personal como social. Se trata de un conjunto de habilidades conversacionales, actitudes personales y valores que, frente a un problema,

fomentan el intercambio constructivo de razones y opiniones, con el objetivo de promover la comprensión mutua y llegar a acuerdos justos y razonablemente fundamentados (Puig, 1996). El diálogo se concibe como un valor, una herramienta y, al mismo tiempo, una finalidad (Martín, 1991; Puig y Martín, 1992; Puig y Salinas, 1991).

- b) *Habilidades sociales y para la convivencia*: son un conjunto de comportamientos interpersonales (verbales y no verbales) que las personas aprenden y que constituyen su competencia social en diversos ámbitos de relación. Las habilidades sociales se reflejan en la capacidad de las personas para interactuar de forma eficaz con otras, estableciendo relaciones más fácilmente y con personas más diversas. Además, aquellas personas que poseen habilidades sociales suelen comportarse con mayor coherencia entre sus valores personales y sus acciones (Paula-Pérez, 2000).
- c) *Perspectiva social y empatía*: esta dimensión está estrechamente relacionada con las habilidades sociales, puesto que es poco probable que una persona muestre estas habilidades si no es capaz de adoptar una perspectiva social de las situaciones que vive. Esto significa que la persona debe reconocer que, en un conflicto, la suya no es la única opción válida, y debe reconocer al otro como un interlocutor con una visión igual de legítima. Así, la diferencia no solo se percibe, sino que se acepta tanto en los razonamientos como en los sentimientos de los demás.
 - La toma de perspectiva social permite a la persona entender y comprender distintos puntos de vista. Adoptar la perspectiva del otro significa también empezar a comprender sus sentimientos y emociones, lo que nos lleva a hablar de empatía.
 - La empatía es la capacidad de «ponerse en el lugar del otro», de experimentar sus sentimientos y entender sus razones y valores sin confundirse con ellos. Este proceso facilita la interiorización de valores como el respeto, la solidaridad y la cooperación. Por consiguiente, esta dimensión implica un proceso progresivo de descentralización, donde la consideración por el otro aumenta a medida que se conocen y entienden sus razones, sentimientos, valores y acciones (Hoffman, 1987, 2000).

d) *Capacidades para transformar el entorno*: esta es la dimensión proyectiva de la personalidad moral. Proyectar implica exteriorizar algo que se ha generado en nuestro interior. En este contexto, se refiere a la capacidad de las personas para movilizarse y modificar aquellos aspectos de la realidad que consideran susceptibles de mejora, después de haber elaborado una representación mental propia de la sociedad. Esta capacidad está muy ligada a la toma de conciencia y la asunción de la responsabilidad personal frente a problemáticas que afectan a la comunidad a la que pertenecen, así como a valores como el compromiso y la implicación (Colby et al., 2007).

3) *Reflexión sociomoral*: el tercer ámbito de la personalidad moral se refiere al proceso mental superior mediante el cual las personas captan, interpretan y valoran la realidad y los conflictos que se presentan. Generalmente, la reflexión sociomoral conduce a una toma de decisiones, aunque, en este contexto, lo importante no es tanto la decisión en sí como el conjunto de razonamientos que la fundamentan. En definitiva, este ámbito se refiere a la capacidad de la persona para mostrar progresivamente una mayor competencia argumentativa (Payà et al., 2000). Las dos dimensiones que forman parte son la comprensión crítica y el razonamiento y juicio moral.

a) *Comprensión crítica*: esta dimensión engloba las capacidades que permiten adquirir información relevante desde un punto de vista moral, analizar críticamente la realidad y adoptar una actitud comprometida con su mejora. Se trata de desarrollar un conocimiento real que evite juicios y argumentaciones abstractas o idealistas. La comprensión crítica busca que la persona sea capaz de contextualizar el juicio moral, reflexionando sobre situaciones complejas pero reales. El objetivo es potenciar la capacidad de análisis profundo, examinando las diferentes variables que intervienen en cada situación, y desarrollando una actitud crítica que contraste los distintos puntos de vista. En definitiva, esta dimensión es clave para la construcción del conocimiento social (Puig, 1996).

b) *Razonamiento y juicio moral*: el razonamiento moral es la capacidad cognitiva que permite a las personas percibir, reconocer y re-

flexionar sobre situaciones en las que se plantea un conflicto de valores, para finalmente tomar una decisión o adoptar una postura –emisión del juicio moral–. El juicio moral permite expresar opiniones razonadas sobre lo que «debería ser». Permite aportar razones para justificar la corrección o incorrección de opiniones y conductas morales en situaciones de conflicto (qué está bien y qué está mal). Se refiere a aquellas situaciones en las que no existe una única solución clara, y donde la persona debe valorar según criterios generales de justicia. Esta dimensión representa el análisis definitivo de los valores que una persona defiende y los principios que guían su actuación.

3. Definición de competencias éticas y personalidad moral

El modelo teórico del grupo, y los conceptos previos de desarrollo moral, ámbitos y dimensiones de la personalidad moral nos han permitido llegar a conceptualizar las competencias éticas. Definimos las competencias éticas como habilidades esenciales que permiten a las personas enfrentar y resolver dilemas éticos de forma efectiva y consistente con principios morales aceptados socialmente. Estas competencias incluyen la capacidad de analizar situaciones desde múltiples perspectivas éticas, la habilidad para tomar decisiones informadas y moralmente justificadas, y la disposición para actuar de forma coherente con estas decisiones. Las competencias éticas son fundamentales en todos los ámbitos de la vida, pero son especialmente críticas en el entorno académico, donde tanto el estudiantado como el profesorado están constantemente expuestos a situaciones que requieren juicios éticos sólidos.

La personalidad moral, por otra parte, hace referencia al conjunto de características y disposiciones internas que influyen en cómo una persona percibe, razona y actúa en situaciones que implican consideraciones éticas. La construcción de una personalidad moral robusta implica, pues, el continuo desarrollo de valores éticos, la integridad, la empatía, y el compromiso con el bien común. Y es resultado del desarrollo de las dimensiones a las que se ha hecho referencia anteriormente, que la persona mostrará a modo de competencias. Su respuesta se relaciona con los resultados de aprendizaje. Autores como Bolívar (2005) consideran que las competencias éticas son de carácter transversal interpersonal,

que ayudan a que la persona aprenda a ser, hacer y convivir, es decir, a encaminarse positivamente hacia el bien axiológico de uno mismo y de los demás, preservando ese bien.

3.1. Competencias específicas y transversales

La relación entre ética, valores y acciones morales y la integración de competencias específicas y transversales en la educación superior forma un tejido fundamental en el diseño curricular y pedagógico de las instituciones educativas. La *ética*, entendida como el estudio y la reflexión sobre lo correcto y lo incorrecto, atraviesa todas las dimensiones de la vida humana y, en el contexto educativo, sirve como guía para la formación integral del estudiantado. Los valores morales, principios que guían nuestro comportamiento, se traducen en acciones concretas a través de las decisiones que tomamos día a día. En la educación superior, no solo se busca transmitir conocimientos específicos de cada disciplina, sino también desarrollar competencias aplicables a una variedad de contextos, tanto profesionales como personales.

Las competencias específicas hacen referencia a habilidades y conocimientos que son propios de áreas de estudio particulares, como la capacidad de realizar investigaciones científicas en biología, desarrollar análisis financieros en economía, o interpretar textos literarios en humanidades. Estas competencias son fundamentales para la formación profesional del estudiantado y su desempeño en campos específicos de trabajo. Sin embargo, por sí solas no garantizan una actuación ética y responsable en los escenarios complejos que enfrentarán a sus vidas profesionales y personales.

Por otra parte, las competencias transversales incluyen habilidades tales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración y, crucialmente, la ética y la integridad. Estas competencias son esenciales para el desarrollo de una personalidad moral sólida y para la toma de decisiones éticas en una variedad de situaciones. En el contexto de la educación superior, el desarrollo de competencias transversales éticas implica enseñar al estudiantado no solo a hacer lo correcto según los estándares profesionales y sociales, sino también a reflexionar sobre por qué una acción es considerada correcta o incorrecta, quién se beneficia o perjudica con estas acciones, y cómo afectan sus decisiones

a la sociedad en general. A su vez, estas competencias son el reflejo de resultados de aprendizaje competencial.

Un enfoque holístico en la educación superior, que combine competencias específicas con competencias transversales, prepara al estudiantado para enfrentar los retos del mundo contemporáneo con una base sólida de conocimientos técnicos y una guía ética clara. Este enfoque educativo no solo beneficia al estudiantado en sus carreras, sino que también promueve el desarrollo de sociedades más justas y equitativas. El aprendizaje que vincula ética, valores y acciones morales con competencias específicas y transversales facilita la creación de entornos profesionales y personales donde la toma de decisiones se guía por un compromiso con el bienestar común, la justicia y el respeto por la dignidad humana.

3.2. Competencias éticas en la educación superior. Ejemplos

Los «buenos» profesionales deben recibir una buena preparación, competencia y/o especialización en un campo del saber y hacer públicos. Deben formarse en competencias cognitivas (*saber*, conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etc.), competencias técnicas (*saber hacer*, habilidades técnicas para aplicar los conocimientos), competencias sociales (*saber estar*, habilidades sociales, capacidades de interacción, colaboración con personas e instituciones), y competencias éticas (*saber ser profesional*, valores, actitudes y comportamientos éticos).

Es cierto que las competencias éticas implican respetar el código deontológico de su profesión, en el que se expresan los principios elementales que regulan el ejercicio profesional y el compromiso con la acción. De su elaboración y cumplimiento se infieren las normas y derechos de los profesionales consigo mismos (autorregulación de la conducta de quienes integran la profesión), con las personas (usuarios, clientes, pacientes, sujetos, sociedad) que constituyen la referencia más directa su trabajo, con las instituciones, empresas o entidades con las que trabajan, con otros profesionales y con la sociedad en su conjunto. Pero también es crucial resaltar que integrar el modelo del GREM en los currículos universitarios implica adoptar metodologías que incluyan debates, análisis de casos, reflexión personal y proyectos de acción social o

aprendizaje-servicio, diseñados para fortalecer las competencias éticas y la personalidad moral del estudiantado. Esta integración no solo prepara para enfrentar desafíos éticos a sus carreras profesionales, sino que también le capacita para contribuir positivamente a la sociedad, promoviendo un entorno más justo y ético.

Una persona que ha adquirido las competencias éticas será aquella que es capaz de autoobservarse, de verse en relación con los demás, apta, autónoma y responsable en el manejo de sus conocimientos y valores, además de conferirle una forma de ser que le haga sentir parte de un mundo integrado, aprendiendo y reflexionando sobre el impacto de sus acciones. El desarrollo de las competencias éticas no se acaba nunca, se trata de un proceso en el que la persona integra una serie de cualidades, habilidades y aptitudes adquiridas y transformadas a través del aprendizaje, que enlazadas con los valores y las normas sociales le permiten actuar de manera eficaz y oportuna ante situaciones que generan cuestionamientos éticos y que deban resolver en los diferentes ámbitos de la persona. En este proceso, la autoevaluación es el procedimiento posible y coherente a utilizar, y supone el punto de partida de nuevos desarrollos.

La integración de competencias éticas en la educación superior no solo enriquece la experiencia académica, sino que también desempeña un papel crucial en su trayectoria profesional y personal. Estas competencias se traducen en habilidades de pensamiento crítico, sensibilidad moral, y compromiso social, que se está constatando a nivel social que son altamente valoradas en el mercado laboral, porque posibilitan la toma de decisiones consideradas, resolver dilemas complejos y liderar con integridad, lo que les confiere una ventaja significativa en las carreras profesionales. De hecho, esta es una de las ideas que más se resaltó en los grupos focales en las intervenciones de las personas tutoras de prácticas.

En el plano profesional, las competencias éticas permiten a los individuos actuar con confianza en situaciones que requieren juicio moral, como la gestión de conflictos, la negociación de compromisos éticos en entornos corporativos y el manejo de información confidencial. Por ejemplo, una persona graduada en Administración de Empresas que ha desarrollado competencias éticas sólidas será más capaz de lidiar con

dilemas éticos relacionados con prácticas empresariales justas, responsabilidad corporativa y sostenibilidad. En este caso, su habilidad para evaluar las consecuencias éticas de las decisiones comerciales no solo beneficia a su propia integridad profesional, sino que también mejora la reputación y la sostenibilidad a largo plazo de la organización para la que trabaja.

A la vez, en el plano personal, las competencias éticas fomentan una reflexión continua sobre los propios valores y comportamientos, lo que conduce a una mayor autoconciencia y madurez emocional. Los exalumnos que han interiorizado la importancia de la ética tienden a ser más empáticos, justos y respetuosos con las interacciones personales y profesionales. Por ejemplo, un ingeniero que participa en proyectos de desarrollo comunitario puede aplicar las competencias éticas para asegurar que los intereses de las comunidades locales sean respetados y promovidos, demostrando, así, un compromiso con la ética más allá de las obligaciones laborales.

A continuación, se presentan algunos ejemplos concretos de cómo las competencias éticas fruto de las formaciones realizadas se aplican en diferentes ámbitos profesionales:

- Salud

En el ámbito sanitario, las competencias éticas son fundamentales para gestionar situaciones que involucran a la vida, la salud y la privacidad de las personas. Un ejemplo claro es la relación entre médico y paciente, donde es necesario un alto grado de confidencialidad y respeto por la autonomía del paciente. Un/a médico/a con fuertes competencias éticas es capaz de equilibrar el deber de proporcionar cuidado médico con el respeto a las decisiones personales del paciente, incluso cuando estas decisiones podrían no ser las más beneficiosas desde un punto de vista médico. Asimismo, en investigación médica, las competencias éticas guían a los y las profesionales a realizar estudios que respeten los derechos y la dignidad de los sujetos de investigación, asegurando que el consentimiento informado sea obtenido adecuadamente.

- Tecnología e informática

En el sector tecnológico, las competencias éticas son esenciales para abordar cuestiones como la privacidad de los datos y la inteligencia artificial. Las personas programadoras éticamente competentes deben considerar las implicaciones de la recopilación y el uso de datos, asegurando que se protejan los derechos de los usuarios y se prevenga el abuso de información. Por ejemplo, un/a ingeniero/a de *software* podría enfrentarse decisiones éticas al diseñar algoritmos que afectan a la vida de las personas, como los utilizados en la contratación laboral o en decisiones judiciales. Estos profesionales deben asegurarse de que sus creaciones no perpetúen sesgos o discriminaciones.

- Educación

En la educación, las competencias éticas son cruciales para fomentar un ambiente de respeto, inclusión y justicia. Si muestran una alta competencia ética, son capaces de manejar situaciones delicadas en el aula, como conflictos entre el estudiantado o cuestiones de integridad académica. Un ejemplo podría ser el de un/a profesor/a que se enfrenta a un caso de plagio y debe equilibrar la necesidad de aplicar las políticas académicas con la oportunidad de enseñar al estudiante la importancia de la originalidad y la integridad en el trabajo.

- Economía y empresa

En el mundo de los negocios y las finanzas, las competencias éticas permiten a los profesionales navegar en un entorno que a menudo está presionado por intereses contrapuestos. Por ejemplo, un/a ejecutivo/a de una empresa podría decidir entre maximizar el beneficio a corto plazo o adoptar estrategias más sostenibles que beneficien a la empresa y a la sociedad a largo plazo. Una fuerte competencia ética le guiará para actuar de forma que respete tanto las partes interesadas como el medio ambiente, promoviendo prácticas de negocios justas y transparentes.

- Derecho

Para los profesionales del derecho, las competencias éticas son la base de su práctica diaria. Estos profesionales deben manejar información confidencial, representar a sus clientes de manera justa y honesta, a la vez que ajustarse a la ley. Un/a abogado/a éticamente

competente, por ejemplo, deberá decidir cómo proceder en un caso donde sabe que podría beneficiar a su cliente, pero que también podría ser perjudicial para la justicia en un sentido más amplio.

Estos ejemplos ilustran cómo las competencias éticas se traducen en decisiones prácticas que impactan significativamente en diversas profesiones, destacando la importancia de incorporar estos principios éticos a la formación universitaria para preparar al estudiantado ante los desafíos del mundo real.

CAPÍTULO IV. LA ESCALA DE COMPETENCIAS ÉTICO-CIUDADANAS

› **Maria Rosa Buxarrais, Amelia Tey y Lidia Daza**

1. Consideraciones previas

De acuerdo con la propuesta del GREM desarrollada en el capítulo III, se presenta un modelo que enfatiza la importancia de integrar el aprendizaje ético en la formación universitaria. En él, la personalidad moral se compone de ocho dimensiones, y el desarrollo de estas determina la capacidad de las personas para enfrentarse a los conflictos de valores. Sin embargo, existe una clasificación adicional que debe considerarse para asegurar un desarrollo integral de la persona: las áreas de la moralidad. Estas áreas nacen de la adaptación de la obra de Zubiri (1992) en el ámbito de la educación moral. Las personas percibimos y afrontamos los acontecimientos morales que se producen a nuestro alrededor desde tres perspectivas diferentes pero complementarias: la cognitiva, la afectiva y la volitiva. El desarrollo de estas perspectivas ha de ser uno de los principales objetivos de la educación moral. Estas áreas están estrechamente ligadas a las dimensiones de la personalidad moral y reflejan una idea fundamental: para educar en valores, debemos entrenar la mente, el corazón y las manos (Buxarrais, 1997; Martínez, 1998; Payà, 1997; Pestalozzi, 1986; Puig, 1996).

- *Área cognitivo-racional*: engloba las capacidades que permiten a las personas adquirir información relevante desde un punto de vista moral, analizarla, reflexionar críticamente y generar conocimiento. Se refiere al proceso intelectual mediante el cual captamos, clasificamos y evaluamos los acontecimientos morales que ocurren en nuestras vidas. Es el «pensar» y «saber» moral. Aunque se tratará con detalle más adelante, esta área se fomenta a través de actividades centradas en el contenido, que promueven, por ejemplo, la comprensión crítica y el juicio moral (dimensiones de la personalidad moral incluidas en el ámbito de la reflexión socio-moral).

- *Área afectivo-emocional*: hace referencia a la importancia que tienen los sentimientos en la evaluación de la vida cotidiana. La sensibilidad y las emociones nos permiten detectar conflictos morales y sentirnos afectados por ellos. Es el «sentir» moral. La interpretación que hacemos de los conflictos morales con los que nos enfrentamos está siempre influenciada por nuestros sentimientos. No se trata de ver los sentimientos como factores que pervierten la verdad que nos ofrece la razón, sino de ser conscientes de que el área afectivo-emocional coexiste con el cognitivo. Está siempre presente en nuestra forma de ver y relacionarnos con el mundo y con los demás, y, por tanto, hay que educarla desde el principio. En cuanto a las dimensiones de la personalidad moral, esta área puede vincularse fácilmente con el desarrollo de la perspectiva social, la empatía y las habilidades sociales.
- *Área volitivo-conductual*: se refiere a la acción y el comportamiento moral. Ningún juicio ni sentimiento moral tiene sentido si no empuja a la persona a repensar su conducta. En ese sentido, dicha área está alineada con el paradigma de la formación de hábitos virtuosos, considerando que una persona no es moral simplemente porque conozca la virtud intelectualmente; es decir, el pensamiento moral debe motivar una decisión de acción coherente que se cristalice en la práctica. La voluntad es la intención, el motor que lleva a la persona a esforzarse por actuar de una determinada manera. Es el «querer» y «hacer» moral. En relación con las dimensiones de la personalidad moral, es especialmente significativa en la autorregulación y las capacidades para transformar el entorno, y relacionadas con los ámbitos de construcción del yo (en el caso de la autorregulación) y de convivencialidad (en la capacidad de transformar el entorno).

La relevancia del modelo del GREM en la educación superior radica en su enfoque holístico, que no solo busca educar sobre lo éticamente correcto, sino también promover un compromiso activo con la ética en la práctica profesional y personal. Este modelo es particularmente pertinente en un mundo académico y profesional cada vez más complejo y globalizado, en el que los desafíos éticos son frecuentes y multifacéticos. Exploramos la importancia de integrar las competencias éticas en la educación superior y cómo estas pueden ser estructuradas a través

del modelo ya presentado, que ofrece un marco coherente para entender y enseñar la ética, enfatizando la necesidad de una educación que va más allá del conocimiento teórico y se adentra en la construcción práctica de la personalidad moral. No es solo crucial para el desarrollo personal del estudiantado, sino que también cumple, tal y como ya se ha apuntado en el segundo capítulo, con la misión de las instituciones de educación superior de formar a ciudadanos responsables y éticamente comprometidos con la sociedad.

2. Descripción del instrumento

El interés por el trabajo y la evaluación de la educación moral lleva al grupo a diseñar una escala de actitud. La *Escala de Competencias Ético-Ciudadanas* (Buxarrais et al., 2003), deriva de una primera versión realizada por el GREM en 1996 para niños entre 6 y 16 años, el cuestionario denominado Escala de Desarrollo de la Personalidad Moral (DPM). Posteriormente, en 2009-2010 se hizo una versión para estudiantado universitario. En un primer momento se administró, con elevada fiabilidad (alfa de Crombach de 0,827), a estudiantado de 1.º y 4.º de los estudios de Pedagogía y de Enfermería de la Universidad de Barcelona durante el curso 2010-11. La escala fue sometida a un proceso de validación por jueces y aplicación piloto a una muestra de 40 individuos, estudiantado de los grados de Pedagogía y Enfermería. La muestra posterior fue de 581 personas. Desde entonces, se ha ido utilizando con muestras de diversas facultades y universidades, tanto nacionales como internacionales, obteniendo resultados interesantes.

Esta adaptación se elaboró para evaluar las dimensiones de la personalidad moral que se concretan en los tres ámbitos desarrollados en el capítulo anterior: la construcción del yo, la convivencialidad y la reflexión sociomoral. Son tres ámbitos de desarrollo moral de la persona, que, si bien pueden explicarse y conceptualizarse independientemente, presentan fuertes interrelaciones.

A rasgos generales, el objetivo de la construcción del yo es la toma de conciencia personal, a partir de prácticas introspectivas, con el fin de potenciar una mayor sensibilidad moral en la identificación de temas éticos, una apuesta por el conocimiento personal y profesional; la clari-

ficación de la propia postura en situaciones cargadas de valor y la regulación cognitiva y conductual para conseguir la coherencia entre juicio y acción. Incluye las dimensiones del autoconocimiento y la autorregulación.

Por su parte, el desarrollo de la reflexión sociomoral persigue la toma de posición de la persona desde prácticas deliberativas. Se centra en proponer situaciones que permiten captar el proceso de pensamiento, desde que se nos plantea una situación cargada de valores hasta que se emite un juicio y se da una respuesta. Por ello, en la reflexión sociomoral, la persona va mostrando niveles progresivamente superiores de razonamiento moral, de comprensión crítica y de juicio moral.

Por último, pero no menos importante, el ámbito de la convivencialidad potencia las relaciones interpersonales sanas (ética, cognitiva y emocionalmente) desde la empatía, las habilidades sociales, el diálogo y la transformación del entorno, ya sea para conseguir una adaptación a un contexto como para la transformación del entorno desde el compromiso, la proactividad y el bien común. (Mellen et al., 2017). Claramente son ámbitos y dimensiones personales totalmente transversales y deseables para cualquier profesional.

Cada una de las dimensiones está medida a partir de las tres subescalas, compuestas por un número diferente de ítems que miden conductas observables que el individuo puede identificar como propias en relación con la personalidad moral. La escala incluye un total de 36 ítems redactados en forma de afirmaciones en primera persona sobre las que deben puntuar según una escala de Likert que ofrece un intervalo de 1 a 5, donde 1 significa *Totalmente en desacuerdo* y 5 *Totalmente de acuerdo*. Dentro de la dimensión de la construcción del yo encontramos ejemplos de conductas como *Actúo de forma impulsiva* y *Asumo mis obligaciones como estudiante*. En el caso de la convivencialidad encontramos afirmaciones como *Es muy difícil para mí ponerme en el sitio de los demás* y *Muestro mi desaprobación ante situaciones de discriminación*. Y, por último, ejemplos de conductas referidas a la reflexión sociomoral son *Me abstengo de dar mi opinión en temas controvertidos* y *En caso de conflicto, identifico las situaciones que lo han originado*. Se muestran estos ejemplos por ser ítems escritos en sentido opuesto. Es decir, la escala alterna conductas que, al ser puntuadas con un 5, máxima puntuación

de la escala de Likert, o con un 1, su sentido opuesto. Esto se hizo conscientemente por un criterio de control de la respuesta y con el fin de evitar una respuesta automática al responder a los 36 ítems.¹

La dimensión sobre la construcción del yo está conformada por un total de 12 afirmaciones, la de convivencialidad por un total de 13 y la dimensión sobre la reflexión sociomoral por un total de 11 ítems. En la siguiente tabla se muestran los ítems ordenados según cada dimensión.

Tabla 1. Dimensiones de la competencia ética.

CONSTRUCCIÓN DEL YO	CONVIVENCIALIDAD	REFLEXIÓN SOCIOMORAL
1. Describe correctamente los rasgos de mi carácter	4. Aunque no siempre conduce al consenso, el diálogo es una buena estrategia para abordar los conflictos	2. Después de una conversación puedo modificar mi punto de vista
3. Actúo de forma impulsiva	7. Me muevo por propio interés sin pensar en los demás	5. En un conflicto considero los razonamientos de una parte y la otra
6. Me considero responsable de mis actos	10. Respeto los espacios y recursos materiales comunes	8. Baso mis opiniones en argumentos razonables
9. Busco otros responsables cuando he cometido algún error	13. En conversaciones informales, me cuesta estar callado/da	11. Insisto reiteradamente en que tengo la razón
12. Mi manera de actuar con los demás es coherente con mis ideas	16. Participo en un grupo u organización que me permite proponer actuaciones de mejora	14. En caso de conflicto, identifico las situaciones que lo han originado
15. Me cuesta organizar mi tiempo	19. Me resulta muy difícil utilizar las habilidades necesarias para favorecer un buen clima de grupo	17. Me abstengo de dar mi opinión en temas controvertidas
18. Identifico mis responsabilidades en diferentes situaciones	22. Respeto a totes les persones, independientemente de sus opiniones	20. Analizo los sucesos ocurridos a nivel estatal e internacional
21. Desconozco mis derechos como estudiante	25. Es muy difícil para mí ponerme en el lugar de los demás	23. Me cuesta reconocer un buen argumento cuando no coincide con el mío
24. Asumo mis obligaciones como estudiante	28. Utilizo los mecanismos de participación del ámbito universitario (delegados, consejo de estudiantado...)	24. Soy reflexivo
27. Me siento desvinculado de los problemas que afectan a la comunidad	30. Me resulta difícil prever las reacciones de los demás para evitar conflictos	26. Me implicó en la toma de decisiones en el ámbito universitario
29. Reconozco la adecuación e inadecuación de mis acciones	32. Contribuyo a que los conflictos entre las personas se resuelvan mediante el diálogo y la negociación	34. Considero importantes los están muy alejados de los míos
31. Me cuesta corregir mis defectos	33. Me cuesta respetar el turno de palabra en conversaciones formales	36. Antes de tomar una decisión reflexiono sobre sus consecuencias
	35. Muestro mi desaprobación ante situaciones de discriminación	

1. Este hecho implica que en el tratamiento cuantitativo de los datos es imprescindible tenerlo en cuenta y realizar un proceso de inversión de las puntuaciones de los ítems en sentido contrario para garantizar que las respuestas sean consistentes y comparables y poder, así, acabar determinando un perfil más elevado o más bajo de competencia ética.

En la escala se aseguró que no se produjera multidimensionalidad en ninguno de los ítems, por lo que se optó por una correlación con una única dimensión en cada caso. Es cierto que en el modelo teórico del GREM se defiende la interrelación entre diversas dimensiones, por lo que una manifestación conductual se relaciona, a menudo, con más de una de ellas. Con todo, en este caso, para asegurar la consistencia interna del instrumento se las consideró como excluyentes, por lo que cada uno de los ítems se atribuyó únicamente a una dimensión. De la misma forma, para asegurar la validez y fiabilidad de los datos se incluyó la misma cantidad de ítems en positivo y en negativo. Es importante conseguir que los sujetos de la muestra respondan a partir de una lectura atenta y, para evitar la inercia en las respuestas de un estilo, se consideró necesario incluir ítems positivos y negativos. Esto no significa que las formulaciones incluyan partículas negativas, que podrían llevar a interpretaciones erróneas, sino que se formulan con una conducta que manifiesta poco desarrollo de la dimensión. Al mismo tiempo, es interesante remarcar que los ítems de la escala se refieren a conductas observables, o autoobservables, es decir, manifestaciones externas de actitudes relativas al desarrollo moral que pueden vincularse con los tres grandes ámbitos de la personalidad moral que después se quieren identificar: la construcción del yo, la convivencialidad y la reflexión sociomoral (Buxarrais et al. (2003); Martínez et al., 2014).

El rango de puntuaciones teóricas posibles de la escala oscila entre 36 y 180 puntos y la media aritmética describe un perfil específico del estudiante en competencia ética, de modo que las puntuaciones más cercanas al 36 se corresponden con personas con un nivel bajo de competencia ética, y las próximas a 180 describen un nivel elevado en esta competencia.

Los diferentes estudios llevados a cabo en los que se ha aplicado este instrumento han examinado algunas características sociodemográficas y ámbitos de estudio en el caso de las investigaciones realizadas en la educación superior. Los resultados obtenidos muestran que, a pesar del notable nivel en competencia ética, puntuando de forma elevada en el total y en cada una de las tres dimensiones, pueden visualizarse perfiles diferenciales en función de la edad y también del ámbito de estudio (Tey et al., 2014).

CAPÍTULO V. LA NECESIDAD DE EVALUAR LA COMPETENCIA ÉTICA. PROPUESTA DE RÚBRICAS PARA LA FORMACIÓN DE MÁSTER

› **Juan Llanes, Pilar Figuera, Elisenda Pérez y Carmen Jeréz**

1. El sentido de la propuesta de rúbricas

En la universidad existen diferentes escenarios a través de los cuales se puede incidir, de forma más o menos directa, en el desarrollo de la competencia ética: a partir de los contenidos curriculares que se incluyen en las asignaturas, las formas de organización social del aula, la cultura participativa en la universidad, la relación que establece con la comunidad y la relación profesorado-estudiantado (Martínez, 20). Esto es así porque el desarrollo de la competencia ética se entiende como la eclosión de las capacidades personales que permiten alcanzar una construcción de la personalidad moral sólida y consistente, con mayor autonomía y responsabilidad, sobre la propia actuación personal con relación a temas moralmente relevantes (Puig, 2012; Tey et al., 2023).

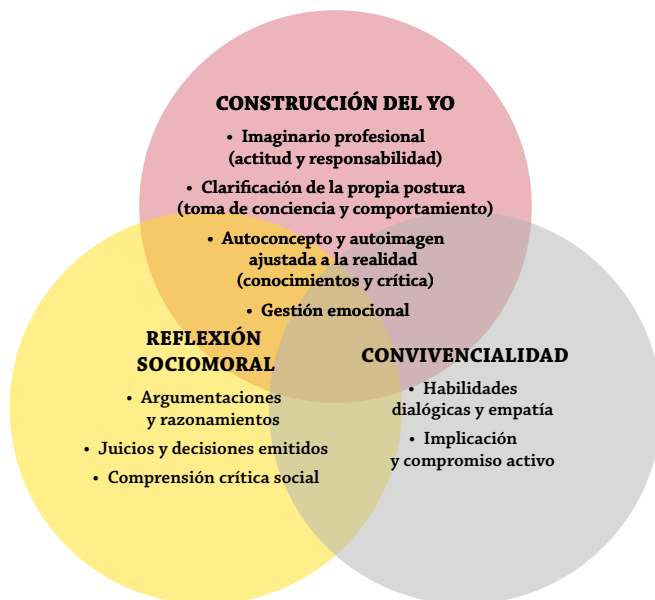
En los capítulos precedentes se han presentado los componentes clave que se han de incluir en la formación en competencias éticas a nivel universitario, ya sea en los grados o en los másteres. Sin embargo, es importante disponer de instrumentos de evaluación de las actuaciones, coherentes con la propuesta teórica y formativa. La finalidad de este apartado es presentar el proceso de elaboración y validación de una rúbrica para evaluar el progreso del estudiantado y la consecución de las competencias éticas.

2. Proceso de co-construcción de las rúbricas

En el proceso seguido pasa por las siguientes fases: la creación del grupo, el análisis y reflexión del modelo teórico, la concreción de las dimensiones y subdimensiones de la rúbrica, la definición de niveles competenciales, la validación de la rúbrica, la revisión y la implementación de la rúbrica.

1. *Creación del grupo*: la elaboración y validación de las rúbricas se realizó colaborativamente en el marco de un equipo interdisciplinario constituido por profesorado e investigadores/as de diferentes disciplinas y contextos formativos. El criterio para la participación fue la implicación en la formación de máster. El grupo se constituyó con profesorado de la UB de los siguientes másteres y asignaturas: Abogacía (Litigación civil), Psicopedagogía (La orientación a las transiciones laborales y Orientación y tutoría), Formación del profesorado (Formación del profesional de la salud en el sistema educativo: funciones, estructura, modalidad y organización, y Evaluación en formación profesional), Módulo trans (Análisis cualitativo de la investigación socioeducativa), Pedagogía hospitalaria a lo largo de la vida (Metodología de Intervención I y Prácticas), Estudios avanzados sobre exclusión social (Trabajo fin de máster). Asimismo, participó la Universidad Favoloro de Argentina con el máster en Neurociencias (Neurobiología de la memoria y el aprendizaje).
2. *Análisis y reflexión del modelo teórico*: en esta fase se definió la estructura básica de la rúbrica y la estrategia para desarrollar los distintos elementos. En primer lugar, se estableció la definición de partida para cada uno de los tres ámbitos de la competencia ética: construcción del yo, convivencialidad y reflexión socio-moral. Se realizó una revisión exhaustiva de componentes e indicadores de evaluación que se concretó en los siguientes pasos.
3. *Concreción de las dimensiones y subdimensiones de la rúbrica*: se agruparon los indicadores en grandes grupos o dimensiones y, posteriormente, se reagruparon en subdimensiones. Se trabajó por parejas y, finalmente, el equipo investigador consensuó la estructura de la rúbrica y los indicadores de cada subdimensión o categoría. Las intersecciones evidencian cómo, a pesar de que a nivel teórico pueden separarse totalmente, a nivel práctico presentan ciertas interrelaciones, que hay que considerar en la práctica.

Figura 1. Dimensiones y subdimensiones de la competencia ética



4. *Definición de niveles competenciales*: se establecieron tres niveles competenciales para evaluar al estudiantado: competencia en desarrollo (0-4,9), nivel competente (5-7,9) y nivel avanzado (8-9).
5. *Validación de la rúbrica*: mediante la validación de jueces (expertos en la temática) y de los propios participantes. Se consideró la comprensión y relevancia del contenido de cada criterio/indicador con una escala de Likert de 1 a 4 con observaciones para mejorar o clarificar las valoraciones.
6. *Revisión*: antes de utilizar la rúbrica en los distintos másteres participantes, se revisa mediante consenso.
7. *Implementación de la rúbrica*: los másteres participantes implementaron la rúbrica en una las asignaturas seleccionadas. La selección se realizó a partir de los siguientes criterios: realizadas en el máster e impartidas por profesorado participante. Cada máster participante diseñó e implementó estrategias, *ad hoc*. Estas estrategias estaban asociadas a objetivos de aprendizaje y relacionadas con las competencias de la asignatura, y necesarias para poder captar la mejora en las competencias éticas una vez evaluadas con las rúbricas.

2.1. Propuesta de rúbricas

Tabla 2. Rúbrica construcción del yo

CONSTRUCCIÓN DEL YO <i>Está vinculada a la esfera más íntima, en la cual son fundamentales el conocimiento personal, la capacidad de regulación y autocontrol, y la autoestima. Es a través de donde tomamos conciencia de cómo somos, de cómo nos gustaría ser.</i>			
Dimensión/ Subdimensión	COMPETENCIA EN DESARROLLO (0-4,9)	NIVEL COMPETENTE (5-7,9) (A veces / a menudo)	NIVEL AVANZADO DE LA COMPETENCIA (8-10) (casi siempre / siempre)
IMAGINARIO PROFESIONAL (IDENTIDAD)	ACTITUD (Código deontológico, valores éticos, aplicación práctica)	Solo conoce el código deontológico, pero no identifica los valores éticos (o identifica cuando otra persona los presenta). No analiza críticamente los valores éticos, principios y procedimientos propios de una determinada profesión, ni sabe cómo llevarlos a la práctica de forma autónoma.	Conoce el código deontológico de la profesión e identifica los valores éticos. Analiza críticamente los valores éticos, principios y procedimientos propios de una determinada profesión. Utiliza adecuadamente los valores éticos derivados de los principios deontológicos para llevarlos a la práctica. Es capaz de llevarlos a la práctica de forma autónoma. Mantiene las actitudes adecuadas para realizar una determinada actuación en los diferentes contextos profesionales.
	RESPONSABILIDAD (Funciones profesionales, valorar consecuencias, conflictos éticos)	No conoce las funciones profesionales; o no muestra capacidad para valorar las consecuencias de sus acciones; o no se plantea conflictos entre la ética personal y la profesional.	Conoce las funciones profesionales y muestra siempre su capacidad para valorar las consecuencias de sus acciones. Se plantea conflictos entre la ética personal y la profesional, mostrando la capacidad de resolverlos. Y, además, reconoce la adecuación o inadecuación de sus acciones.
CLARIFICACIÓN DE LA PROPIA POSICIÓN	TOMA DE CONCIENCIA	Clarifica su posición para llegar a opiniones y juicios rigurosos. Es consciente de que actúa de forma reflexiva ante una situación ética: - Adecua su criterio a la diversidad de contextos profesionales (biológico, social, cultural, espiritual, moral); - Reconoce la adecuación o inadecuación de sus acciones.	Clarifica su posición para llegar a opiniones y juicios rigurosos. Es consciente de que actúa de forma reflexiva ante una situación ética: - Adecua su criterio a la diversidad de contextos profesionales (biológico, social, cultural, espiritual, moral); - Reconoce la adecuación o inadecuación de sus acciones.
	COMPORTAMIENTO	No es capaz de buscar referencias bibliográficas que apoyen su posición. No integra las referencias teóricas con su propio planteamiento. Aunque se documente, no es capaz de clarificar su posición, contrastándola con planteamientos contrarios.	Busca referentes teóricos que apoyen su posición. Integra las referencias teóricas con su propio planteamiento. Se documenta buscando información más allá de las referencias mínimas para clarificar su posición, incluso contrastando con planteamientos contrarios. Busca coherencia entre sus ideas y sus acciones después de haber analizado críticamente los distintos planteamientos teóricos.

CONSTRUCCIÓN DEL YO

Está vinculada a la esfera más íntima, en la cual son fundamentales el conocimiento personal, la capacidad de regulación y autocontrol, y la autoestima. Es a través de donde tomamos conciencia de cómo somos, de cómo nos gustaría ser.

Dimensión/ Subdimensión	COMPETENCIA EN DESARROLLO (0-4,9)	NIVEL COMPETENTE (5-7,9) (A veces / a menudo)	NIVEL AVANZADO DE LA COMPETENCIA (8-10) (casi siempre / siempre)
AUTOCONCEPTO Y AUTOIMAGEN AJUSTADA A LA REALIDAD	CONOCIMIENTOS	No es capaz de autoevaluar sus producciones o trabajos académicos reconociendo los errores e incoherencias. No sabe cómo hacer los cambios oportunos a sus producciones.	Autoevalúa las propias producciones o trabajos académicos reconociendo los errores e incoherencias. Realiza los cambios pertinentes para su mejora.
		No es capaz de identificar el grado de conocimientos y competencias profesionales/personales alcanzadas durante la formación; y, aunque lo haga, no muestra solvencia para relacionarlos con un comportamiento profesional ético.	Identifica el grado de conocimientos y competencias profesionales/personales alcanzadas durante la formación con relación a un comportamiento coherente ético.
	CRÍTICA	No aplica la autocritica en el propio trabajo o, aunque lo haga, no es capaz de proponer mejoras en la realización de las tareas. No acepta la crítica y propuestas de mejora efectuadas por personas expertas tanto en relación con las tareas realizadas como en las actitudes mostradas en el desempeño profesional.	Muestra una actitud proactiva a partir del <i>feedback</i> de los expertos en el desempeño profesional, para efectuar los cambios pertinentes en el trabajo desarrollado. Aplica la autocritica en el propio trabajo, procurando la mejora continua en la realización de las tareas.
GESTIÓN EMOCIONAL		Aplica la autocritica en el propio trabajo, procurando la mejora continua en la realización de las tareas.	Aplica la autocritica en el propio trabajo, procurando la mejora continua en la realización de las tareas. Acepta la crítica y propuestas de mejora efectuadas por personas expertas tanto en relación con las tareas realizadas como en las actitudes mostradas en el desempeño profesional.
		No es capaz de regular sus emociones ante las situaciones que se presentan. A veces lo consigue, pero no sabe cómo afrontar la situación.	Muestra disposición, seguridad y confianza en uno mismo a la hora de explorar nuevas posibilidades, aunque en ocasiones no es capaz regular sus emociones.

Tabla 3. Rúbrica reflexión sociomoral

REFLEXIÓN SOCIOMORAL <i>Favorece el proceso de pensamiento, complejo y crítico, con relación a cuestiones o temáticas éticas o morales, de conflicto y jerarquía de valores. Se mezclan las creencias, ideas previas, símbolos, sentimientos y emociones propios con los del entorno y la comunidad.</i>			
Dimensión	COMPETENCIA EN DESARROLLO (0-4,9)	NIVEL COMPETENTE (5-7,9) (A veces / a menudo)	NIVEL AVANZADO DE LA COMPETENCIA (8-10) (casi siempre / siempre)
ARGUMENTACIONES Y RAZONAMIENTOS	Presenta dificultades en la reflexión de los argumentos muy alejados de los suyos, o no es capaz de valorarlos como legítimos. No tiene suficientes habilidades y conocimientos para analizar un problema ético. No argumenta con sentido crítico y responsable, y basa sus opiniones en ideas no contrastadas o subjetivas. Puede atribuirse las ideas de los demás como propias.	Reflexiona sobre los argumentos que están muy alejados de los suyos, valorándolos como legítimos. Hace reflexiones coherentes basadas en conocimientos objetivos; además, no falsifica ni manipula datos ni informaciones. Analiza un problema ético: identifica las causas y busca soluciones aplicando métodos de análisis adecuados. Planifica proyectos, con la ayuda de los demás, en los que deba demostrarse conocimientos específicos, respecto a situaciones éticas. Le cuesta aplicarlos cuando estas situaciones son más complejas. Da argumentos con sentido crítico y responsable, y basa sus opiniones en ideas razonadas sin atribuirse las de los demás como propias.	Reflexiona sobre los argumentos que están muy alejados de los suyos, valorándolos como legítimos. Hace reflexiones coherentes basadas en conocimientos objetivos; además, no falsifica ni manipula datos ni informaciones. Analiza un problema ético complejo y concreto: identifica las causas y busca soluciones aplicando métodos de análisis adecuados, es decir, manifestando una comprensión crítica de la situación. Realiza la planificación de proyectos de cierta envergadura y complejidad en los cuales haya que aplicar conocimientos específicos respecto a situaciones éticas complejas. Da argumentos con sentido crítico y responsable, y basa sus opiniones en ideas razonadas sin atribuirse las de los demás como propias.
JUICIOS Y DECISIONES EMITIDAS	Antes de tomar una decisión, no reflexiona sobre sus consecuencias, y además le cuesta cuando está implicado emocionalmente. No es capaz de modificar su punto de vista, después de una conversación. No muestra habilidades para argumentar y realizar transferencias directas a situaciones nuevas replicando los criterios utilizados en otras situaciones. Le cuesta organizar y planificar tareas que impliquen la búsqueda de nuevas ideas contrastadas y conocimientos desde un punto de vista ético.	Antes de tomar una decisión, reflexiona sobre sus consecuencias, pero le cuesta más cuando está implicado emocionalmente. Puede modificar su punto de vista, después de una conversación, si lo considera adecuado. Argumenta y realiza transferencias directas a situaciones nuevas o problemas imprevistos, replicando criterios utilizados en otras situaciones. Le cuesta extrapolar reflexiones éticas adecuando sus argumentaciones a distintas situaciones. Organiza y planifica tareas que impliquen la búsqueda de nuevas ideas contrastadas y conocimientos desde un punto de vista ético.	Antes de tomar una decisión, reflexiona sobre sus consecuencias. Además muestra y aplica criterios para valorar las fuentes de información, su fiabilidad y su relevancia. Puede modificar su punto de vista, después de una conversación, si lo considera adecuado. Y, además, muestra asertividad frente a opiniones contrarias. Argumenta con creatividad a situaciones nuevas o problemas imprevistos, justificando y defendiendo las opciones propuestas desde un punto de vista ético. Extrapola reflexiones éticas, adecuando sus argumentaciones a distintas situaciones. Organiza, planifica, elabora y ejecuta tareas que impliquen la búsqueda de nuevas ideas y conocimientos desde un punto de vista ético.

REFLEXIÓN SOCIOMORAL

Favorece el proceso de pensamiento, complejo y crítico, con relación a cuestiones o temáticas éticas o morales, de conflicto y jerarquía de valores. Se mezclan las creencias, ideas previas, símbolos, sentimientos y emociones propios con los del entorno y la comunidad.

Dimensión	COMPETENCIA EN DESARROLLO (0-4,9)	NIVEL COMPETENTE (5-7,9) (A veces / a menudo)	NIVEL AVANZADO DE LA COMPETENCIA (8-10) (casi siempre / siempre)
COMPENSIÓN CRÍTICA SOCIAL	No reconoce los valores de otras personas por entender y aceptar su concepción del mundo, ni es capaz de tener en cuenta la diversidad biológica, social, cultural y espiritual. Le cuesta investigar procesos, estrategias y resultados en contextos inter- o multidisciplinares y socioculturales para transferirlos o adaptarlos a la propia práctica desde una visión crítica y constructiva. No es consciente del impacto social y humano de las tareas realizadas y de las actitudes mostradas, ni de su incidencia en el reconocimiento social de la profesión.	Reconoce los valores de otras personas para entender y aceptar su concepción del mundo, pero le cuesta tener en cuenta la diversidad biológica, social, cultural y espiritual. Investiga procesos, estrategias y resultados en contextos conocidos inter- o multidisciplinares y socioculturales, pero tiene dificultades para transferirlos o adaptarlos a la propia práctica. Valora el impacto social y humano de las tareas realizadas, así como el de las actitudes mostradas.	Reconoce los valores de otras personas para entender y aceptar su concepción del mundo teniendo en cuenta la diversidad biológica, social, cultural y espiritual. Investiga procesos, estrategias y resultados en contextos inter- o multidisciplinares y socioculturales para transferirlos o adaptarlos a la propia práctica desde una visión crítica y constructiva. Valora el impacto social y humano de las tareas realizadas y de las actitudes mostradas, así como su incidencia en el reconocimiento social de la profesión.

Tabla 4. Rúbrica convivencialidad

CONVIVENCIALIDAD <i>Es la capacidad de saber compartir un espacio con personas distintas a nosotros. Deriva del conocimiento de las reglas mínimas comunitarias, legisladas y no legisladas, reconocidas aceptadas y esperadas, así como del dominio de una serie de habilidades y competencias sociales.</i>			
Dimensión	COMPETENCIA EN DESARROLLO (0-4,9)	NIVEL COMPETENTE (5-7,9) (A veces / a menudo)	NIVEL AVANZADO DE LA COMPETENCIA (8-10) (casi siempre / siempre)
HABILIDADES DIALÓGICAS Y EMPATÍA	Reconoce el diálogo, pero no es capaz de utilizar las habilidades dialógicas (saber escuchar, expresarse, respetar el turno de palabra) para la gestión de situaciones de trabajo en equipo ni en la negociación frente a conflictos entre los compañeros. No muestra actitud empática y le cuesta ponerse en el lugar de los demás. No valora como legítimas las opiniones contrarias a la suya (no respeta las ideas de los demás). No acepta las aportaciones de los demás en trabajo en grupo cuando son distintas a las suyas. Le cuesta llegar a la construcción conjunta de conocimiento. No utiliza actitudes asertivas cuando las producciones y trabajos académicos de sus compañeros contienen errores o no responden a los objetivos planteados.	Utiliza las herramientas dialógicas cuando debe resolver conflictos entre los compañeros del grupo, pero le cuesta mantenerlas cuando cuesta llegar a consensos. Muestra actitud empática, pero le cuesta ponerse en el lugar del otro cuando es una de las partes implicadas. Valora como legítimas las opiniones contrarias a la suya (respeto las ideas de los demás), dependiendo del interlocutor. Acepta las aportaciones de los demás en trabajo en grupo cuando son distintas a las suyas, pero le cuesta llegar a la construcción conjunta de conocimiento. Utiliza actitudes asertivas cuando las producciones y trabajos académicos de sus compañeros contienen errores o no responden a los objetivos planteados.	Reconoce el diálogo como estrategia para afrontar conflictos. Utiliza el diálogo para favorecer un buen clima de colaboración activa entre sus compañeros. Contribuye al diálogo y la negociación frente a conflictos. Muestra actitud empática y es capaz de ponerse en el lugar del otro. Valora como legítimas las opiniones contrarias a la suya (respeto las ideas de los demás), y acepta las críticas constructivas, también en relación con sus producciones y trabajos académicos. Acepta las aportaciones de los demás en trabajo en grupo cuando son distintas a las suyas. Utiliza actitudes asertivas cuando las producciones de sus compañeros contienen errores o no responden a los objetivos planteados. Estimula y agradece las aportaciones de los demás al trabajo en equipo.
IMPLICACIÓN Y COMPROMISO ACTIVO	No muestra desaprobación ante situaciones de discriminación. No se implica activamente en proyectos de sostenibilidad, voluntariado, acción comunitaria realizados en equipos. No participa en grupos que le permitan proponer actuaciones de mejora. No propone soluciones ante los ataques de opiniones y propuestas ajenas.	Muestra desaprobación ante situaciones de discriminación o injusticia. Se implica activamente en proyectos de sostenibilidad, voluntariado, acción comunitaria realizados en equipos. Participa en grupos que le permitan proponer actuaciones de mejora. Propone soluciones ante los ataques de opiniones y propuestas ajenas. Asume la tarea individual como imprescindible para conseguir el resultado colectivo. Se siente vinculado a los problemas que afectan a la comunidad.	Muestra desaprobación ante situaciones de discriminación o injusticia. Se implica activamente en proyectos de sostenibilidad, voluntariado, acción comunitaria realizados en equipos. Participa en grupos que le permitan proponer actuaciones de mejora. Propone soluciones ante los ataques de opiniones y propuestas ajenas. Asume la tarea individual como imprescindible para conseguir el resultado colectivo. Se siente vinculado a los problemas que afectan a la comunidad.

CAPÍTULO VI. EJEMPLOS PRÁCTICOS

En este capítulo se presentan diversos ejemplos de actividades para incidir en el aprendizaje de las competencias éticas del estudiantado. Están pensados para másteres de naturaleza diversa para permitir realizar la transferencia al contexto de quien lo lee. Asimismo, es importante resaltar que, aunque están diseñados para másteres, pueden ser fácilmente transferibles al grado. Evidentemente, las actividades que se presentan están enmarcadas en los contenidos de las asignaturas a las que se refieren, y el nivel de complejidad y profundización es mayor que el de la formación de grado. Cuando nos referimos a su transferibilidad, lo hacemos pensando en la estrategia y en la metodología, siendo necesaria la adaptación en cuanto a los objetivos, la profundidad y, al mismo tiempo, los indicadores de evaluación, que derivan de las rúbricas, en función de la edad, los conocimientos y el nivel de maduración.

1. La ética en cuanto a la actuación profesional del abogado

› David Vallespín Pérez y Noemí Jiménez Cardona

Máster: Máster en Abogacía y Procura. Asignatura: Litigación Civil

Ámbitos de incidencia de la actividad: Construcción del yo y reflexión sociomoral

Estrategia: Análisis de caso

Duración: 1 h y 30 min

Objetivos

- Identificar y trabajar las diferentes perspectivas éticas de la Litigación Civil (asignatura obligatoria del Máster en Abogacía y Procura – Facultad de Derecho – Primer curso – 6 créditos).
- Analizar las variables implicadas en el caso para el profesional.
- Reconocer y valorar las consecuencias derivadas de las distintas opciones del protagonista en el caso.
- Reflexionar sobre las controversias existentes entre la ética personal y la profesional.

Presentación

Hemos aprovechado un supuesto de divorcio contencioso, con notables implicaciones personales en cuanto al abogado de una de las partes, para situar al alumnado ante las competencias éticas y/o deontológicas que acompañan, o deberíamos acompañar, su ejercicio profesional.

Se plantea la necesidad de analizar la actuación profesional de los abogados y procuradores en el proceso civil desde la óptica de diferentes perspectivas éticas: consecuencialismo, deontología, ética de las virtudes, utilitarismo, ética hedonista, diálogo, ética kantiana y ética del cuidado. Se ha puesto el foco en la ponderación de cuatro grandes dimensiones: calidad profesional, relación (no confusión) entre deontología y competencias éticas, diseño de actividades útiles para identificar y consolidar el compromiso ético de los abogados y procuradores, y fomentar las habilidades de los alumnos en cuanto a saber responder a los dilemas éticos y morales que se les pueden plantear en su actuación como abogados y procuradores.

Competencias en el plan de estudios del máster

Incorporar los derechos y deberes deontológicos de la persona que ejerce la abogacía en cuanto a las relaciones con los clientes, partes, órganos judiciales, autoridades públicas y otros profesionales.

Reconocer las situaciones de conflicto de intereses que puedan producirse en la práctica profesional.

Interactuar de forma apropiada con la ciudadanía, instituciones y otros profesionales.

Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas, los códigos deontológicos y la integridad intelectual con conciencia de las implicaciones sociales de las actividades desarrolladas.

Competencias básicas (transversales de la UB)

Compromiso ético

Capacidad crítica y autocrítica.

Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas.

Actividad

La actividad planteada parte de la ponderación de las diferentes tensiones éticas que corresponden a quien, como abogado (o procurador), debe enfrentarse, a lo largo del proceso civil, con dilemas que tienen que ver con su implicación activa en los pleitos judiciales y su relación personal (amorosa y/o sexual con los clientes/as), hasta el extremo de su estrategia procesal.

LOS DESAFÍOS ÉTICOS DE MARCO (ABOGADO DE FAMILIA)

Montserrat contrata los servicios profesionales de Marco, abogado de familia, para dirigir la tramitación de su divorcio contencioso que incluye, entre otras cuestiones conflictivas, aquellas relativas a la determinación de la guarda y custodia de los hijos comunes de la pareja rota, la atribución del uso de la vivienda habitual y la fijación, en su caso, de la pensión. Fruto de los primeros contactos y reuniones, abogado-cliente, lo cierto es que Montserrat empieza a sentirse atraída por su abogado (a quien le sucede lo mismo), hasta el extremo de que, al cabo de un mes desde su primera entrevista, tienen una primera relación sexual que, más tarde, da paso a una relación sentimental que se desarrolla a lo largo de todo el procedimiento de divorcio. Como es fácil suponer, estamos ante una relación afectiva y sentimental entre adultos que genera ciertas dudas de gestión (personal-profesional) entre Marco y Montserrat. ¿Cómo podríamos gestionar, como abogados, dicha situación?

Análisis de caso

A) Análisis personal/interpersonal

- *Trabajo en grupo:* ¿Existe un conflicto para Marco? ¿Cuáles son los aspectos clave de su situación personal con Montserrat que pueden

repercutir en su ejercicio profesional? ¿Qué valores entran en juego? ¿Se mezcla la ética personal con la profesional? ¿Qué relaciones existen entre las competencias éticas y la deontología? ¿Cómo podría gestionarse el conflicto?

- *Puesta en común y debate sobre el caso:* extraer los elementos clave y relacionarlos con los valores emergentes del conflicto

B) Análisis institucional

¿Qué problemas se detectan en el caso planteado? ¿Qué valores podrían marcar el camino para conseguir la gestión de la relación afectiva y profesional entre Montserrat y Marco? ¿Cómo se entiende que debería ser un buen profesional de la abogacía y la procura?

Síntesis de consenso

Indicadores de evaluación
<i>Indicadores de la construcción del yo</i>
• Reconoce las consecuencias de las actuaciones y decisiones. Responsabilidad. • Identifica las funciones profesionales y los elementos que pueden limitarlas • Toma conciencia y pondera su posicionamiento particular ante el conflicto. • Muestra una crítica y autocrítica sobre la gestión personal, profesional y emocional del caso.
Indicadores reflexión sociomoral
• Reconoce las variables implicadas en el caso. • Argumenta de manera sólida y justificada los valores priorizados y las consecuencias que se derivan. • Razona a propósito de los razonamientos de compañeros con opiniones diferentes. • Comprende profunda y analíticamente el caso contextualizado.

2. La ética en la docencia de la formación profesional

› Juan Llanes Ordóñez y Elisenda Pérez

Máster: Máster en Secundaria. Asignatura: La Formación Profesional de Salud en el Sistema Educativo: Funciones, Estructura, Modalidades y Organización

Ámbitos de incidencia de la actividad: Convivencialidad y Reflexión sociomoral

Estrategia: Dilema moral

Duración: 4 h

Objetivos

- Conocer las competencias clave para los formadores de formación profesional.
- Valorar las implicaciones de los valores en el desarrollo profesional.
- Reflexionar sobre la ética personal, la profesional y la deontología.
- Tomar conciencia de la importancia de reconocer los valores que mueven a los profesionales y usuarios con los que se trabaja.
- Identificar dilemas posibles en el ámbito profesional.
- Utilizar las habilidades sociales en la identificación y elaboración de casos para la formación.

Presentación

En el tema 5 de la asignatura La Formación Profesional de Salud en el Sistema Educativo: Funciones, Estructura, Modalidades y Organización, hemos abordado las competencias clave que deben tener las personas que desempeñarán su función laboral en las organizaciones del siglo XXI, con el fin de que los futuros formadores de formación profesional (salud) puedan trabajarlas con su alumnado. Dentro de estas competencias se desarrollan: la igualdad de oportunidades, las organizaciones inclusivas y la conciliación de la vida laboral-personal. Entre estas competencias, no podemos obviar las competencias profesionales relacionadas con la ética.

Competencias en el plan de estudios del máster

Integrar en la programación docente de la Formación profesional competencias clave para las organizaciones y la sociedad actual

Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y anticipos de la psicopedagogía con actitud crítica.

Competencias básicas (transversales de la UB)

Capacidad de aprendizaje y responsabilidad. Capacidad de análisis, síntesis, visiones globales y aplicación de los saberes a la práctica

Trabajo en equipo. Capacidad para colaborar con los demás y contribuir a un proyecto común

Sostenibilidad. Capacidad de manifestar visiones integradas y sistémicas

Los futuros formadores de alumnado de Formación Profesional en salud tendrán que preparar al estudiantado para que puedan desarrollar su tarea profesional satisfactoriamente. Por eso, será necesaria una formación holística que, más allá de tener en cuenta los conocimientos disciplinarios y las competencias transversales, incida en los valores. En algunas situaciones laborales se pueden poner en juego estos valores, llevando a la persona a una situación de conflicto interno (en la relación con los compañeros, entidades y otros organismos) que es imprescindible saber gestionar. Por la futura práctica docente del profesorado de secundaria es importante aprender a construir dilemas para poder utilizar este instrumento en sus sesiones de clase.

Actividad 1

- *Reflexión con el grupo-clase:* «Los valores que considero más importantes en un profesional de la educación son...». Estos valores se irán anotando en la pizarra para facilitar posteriormente una plantilla con ejemplos de valores.

LISTA DE VALORES					
SATISFACCIÓN	COMPREENSIÓN	ACEPTACIÓN	LIBERTAD	AUTODOMINIO	CORAJE
PACIENCIA	COMPASIÓN	AUTONOMÍA	ALEGRÍA	OPTIMISMO	PREVISIÓN
COMPROMISO	SERENIDAD	COOPERACIÓN	SINCERIDAD	AMABILIDAD	SENCILLEZ
GENEROSIDAD	HUMILDAD	RESPECTO	FRANQUEZA	EQUILIBRIO	AUTONOMÍA
RESPONSABILIDAD	HONESTIDAD	COMUNICACIÓN	FORTALEZA	DISCIPLINA	PUNTUALIDAD
TRANSFORMACIÓN	RESISTENCIA	ADMIRACIÓN	MADUREZ	PRECISIÓN	ESTABILIDAD
ARREPENTIMIENTO	GOZO/DISFRUTE	CREATIVIDAD	TOLERANCIA	INDIVIDUALIDAD	ASERTIVIDAD
CONSTANCIA	DIÁLOGO	PERSPICACIA	ACEPTACIÓN	FIDELIDAD	AMISTAD

Actividad 2

La actividad se ha planteado con el fin de poner en práctica algunos de los aspectos que nos acercarán a nuestro yo moral y la relación con la ética profesional.

La actividad parte de un dilema moral expresado en el caso de Carlos y a partir del cual se planteará un conjunto de cuestiones para trabajarlas en pequeño y gran grupo.

EL CASO DE CARLOS

Carlos trabaja en la administración en un departamento que se dedica a gestionar dinero para los grupos más desfavorecidos. Sabe que una superior suya está desviando dinero hacia una cuenta privada desde hace más de un año, por lo que cada vez que se aprueba un presupuesto una parte del dinero pasa a su bolsillo. Sabe que su superior, María, está muy comprometida con diferentes asociaciones de ayuda para personas con graves problemas, económicos entre otros, que no pueden ser atendidos directamente porque están de forma ilegal en el país. Carlos tenía sospechas infundadas de que el dinero lo destina a esta causa, porque en alguna ocasión María le ha hecho comentarios que así se lo han hecho pensar. Ahora, podríamos decir que lo sabe. Carlos y María se llevan muy bien, porque tienen un carácter parecido. Además, cuando han ido hablando de distintos temas, Carlos se ha dado cuenta de que tienen la misma visión del mundo. Tiene muy claro que María es una persona comprometida y de buen fondo; pero a la vez es algo individualista y,

cuando se le mete algo entre ceja y ceja, no atiende razones, actúa impulsivamente y, a veces, Carlos no ha compartido sus decisiones.

Para Carlos, es importante trabajar en la administración pública y en un departamento como el suyo, ya que esto le satisface personal y profesionalmente.

Desde hace unos meses, un grupo de técnicos sospecha que María se está beneficiando de esta comisión y le hacen preguntas comprometidas con relación a este tema; pero Carlos tiene muchas dudas sobre lo que debe hacer. No sabe si debe contar lo que sabe o no. Además, coincide con que María está fuera de la ciudad, no se puede comunicar con ella y piensa que, si no habla, creerán que esconde algo. Los técnicos han «apretado» bastante a las personas a las que han preguntado, es un momento delicado en el trabajo y tienen claro que Carlos puede saber cosas, porque trabajan codo a codo y por la buena relación que existe entre ellos.

¿Qué debería hacer Carlos? ¿Debería delatar a María? ¿Por qué sí o por qué no?

Análisis de caso

- *Trabajo en grupo:* ¿Existe un conflicto para Carlos? ¿Cómo se definiría? ¿Cuáles son los aspectos clave de la situación? ¿Cuáles son los valores que se ponen en juego? ¿Qué consecuencias/efectos pueden derivar de uno u otro? ¿Se mezcla la ética personal y la profesional? ¿Cree que llega a incidir en temas deontológicos? ¿Por qué?
- *Puesta en común y debate sobre el caso:* extraer los elementos clave y relacionarlos con los valores emergentes del conflicto

Actividad 3

A partir del listado de valores que se han construido anteriormente, piensa en temas moralmente relevantes en tu ámbito profesional. ¿Qué temas/situaciones han generado o podrían generar un conflicto ético? Se pondrán los distintos temas en común con el grupo-clase.

Actividad 4

Antes de la resolución de esta actividad, se explicará al alumnado cuál es la estructura de los dilemas y pautas para la redacción.

Estructura de los dilemas: pautas para la redacción

Centrarlo en un ámbito de experiencia.

Tratar cuestiones sociomorales y de valores.

Escoger el/la protagonista(s).

Contar la historia: contextualizar, describir qué pasa y cómo se le va convirtiendo en conflicto..., cómo se va complicando hasta plantear el conflicto.

Presentar ambas alternativas.

Preguntarse por lo que debería hacer el/la protagonista y por qué.

Formular otras preguntas de profundización relacionadas.

En grupos de 6 personas (una tendrá el papel de observador/evaluador) tendrán que elaborar un dilema para un futuro profesional de su ámbito. Mientras los 5 miembros del grupo diseñan el dilema, el observador/evaluador deberá cumplimentar la siguiente plantilla de evaluación:

Personas que forman el grupo: _____

Evaluador/a: _____

Criterios a evaluar

SÍ A VECES NO

Utiliza las habilidades necesarias para favorecer un buen clima de grupo

Respeto a todas las personas, independientemente de sus opiniones

Contribuye al diálogo y la negociación frente a conflictos

Respeto el turno de palabra en conversaciones formales

Muestra su desaprobación ante situaciones de discriminación

Busca la crítica constructiva y propone soluciones ante los ataques de opiniones y propuestas ajenas

Asimismo, entre los diferentes componentes del grupo tendrán que cumplimentar la siguiente plantilla, en la que tendrán que evaluar los diferentes participantes de su equipo de trabajo.

Indicaciones: entre todo el grupo se evaluará a cada participante (coevaluación). Se deberá cumplimentar la valoración de cada criterio indicando (SÍ, NO o A VECES).

Personas que forman el grupo de trabajo:

Criterios a evaluar	Participante				
	1	2	3	4	5
Después de una conversación, puede modificar su punto de vista					
En un conflicto entre compañeros/as es capaz de comprender todas las partes del conflicto					
Basa sus opiniones en argumentos razonados					
Valora el impacto social y humano de las tareas realizadas y de las actitudes mostradas, así como de su incidencia en el reconocimiento social de la profesión					
Elabora conclusiones contrastadas y evita la parcialidad					
Analiza un problema ético complejo: identifica las causas y busca soluciones aplicando métodos de análisis adecuados					

Por último, se presentan diferentes dilemas y se analiza si la temática es pertinente y si la situación plantea un dilema real. También se reflexionará sobre los resultados de ambas plantillas de evaluación a nivel de grupo-clase.

Al final se envía un cuestionario de evaluación.

A partir de la actividad sobre competencias éticas realizada, valora en qué medida ha contribuido a reflexionar o pensar sobre los siguientes aspectos, en una escala de 1 (nada) al 7 (mucho):

- Reconocer y analizar las situaciones cargadas de valor dadas a las instituciones socioeducativas.
- Identificar los estereotipos y falsas creencias que pueden distorsionar tu tarea.
- Identificar la cultura de relaciones que se establecen entre los profesionales, y entre el profesorado y su alumnado.
- Identificar los aspectos que pueden facilitar actitudes colaborativas con los demás.
- Construir tu identidad como profesor/a de ciclos formativos, incorporando los componentes éticos en tu práctica profesional.

Indicadores de evaluación

Indicadores de la convivencialidad

- Utiliza las habilidades necesarias para favorecer un buen clima de grupo.
- Respeta a todas las personas, independientemente de sus opiniones.
- Contribuye al diálogo y la negociación ante conflictos.
- Respeta el turno de palabra en conversaciones formales.
- Muestra su desaprobación ante situaciones de discriminación.
- Busca la crítica constructiva y propone soluciones ante los ataques de opiniones y propuestas ajenos.

Indicadores de la reflexión sociomoral

- Después de una conversación, puede modificar su punto de vista.
- En un conflicto entre compañeros/as es capaz de comprender todas las partes del conflicto.
- Basa sus opiniones en argumentos razonados.
- Valora el impacto social y humano de las tareas realizadas y de las actitudes mostradas, así como de su incidencia en el reconocimiento social de la profesión.
- Elabora conclusiones contrastadas y evita la parcialidad
- Analiza un problema ético complejo: identifica las causas y busca soluciones aplicando métodos de análisis adecuados.

3. Hablamos de la ética en la actuación del profesional de la psicopedagogía

› Pilar Figuera y Amelia Tey

Máster en Psicopedagogía. Asignatura: Orientación y Transiciones Laborales

Ámbitos de incidencia de la actividad: Construcción del yo y reflexión sociomoral

Estrategia: Dilema moral

Duración: 2 h

Objetivos

- Valorar las implicaciones de los valores en el desarrollo profesional en la orientación sociolaboral.
- Reflexionar sobre la ética personal, la profesional y la deontología.
- Tomar conciencia de la importancia de reconocer los valores presentes en conflictos profesionales.
- Identificar dilemas posibles en el ámbito profesional.

Presentación

En los temas 3 y 4 nos hemos adentrado en la realidad del/de la psicopedagogo/a en el ámbito sociolaboral. Hemos reflexionado sobre competencias técnicas importantes en la realización de nuestras funciones. Pero es cierto que existe un conjunto de competencias transversales fundamentales para el profesional de la psicopedagogía y para el conjunto de profesionales. Nos referimos, entre otras, a las competencias éticas reflejadas en la formulación del propio proyecto formativo del máster y que son un reflejo de las formuladas por la Universidad de Barcelona para la formación de todos sus estudiantes.

Competencias en el plan de estudios del máster

Responder y actuar de forma adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión.

Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y anticipos de la psicopedagogía con actitud crítica.

Competencias básicas (transversales de la UB)

Compromiso ético

Capacidad crítica y autocrítica.

Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas.

Capacidad de aprendizaje y responsabilidad

Capacidad de análisis, síntesis, visiones globales y aplicación de los saberes a la práctica.

Capacidad de tomar decisiones y adaptarse a nuevas situaciones.

Actividad

Los procesos de orientación están empapados de situaciones en las que se ponen en juego valores (o cuestiones que tienen que ver con aspectos a los que damos importancia y consideramos valiosos), que a veces provocan conflicto con relación a estos. Estas situaciones emergen en la actividad desarrollada directamente como orientadores/as o en aquellas actividades de carácter profesional relacionadas con el trabajo en equipo con otros profesionales o en red con otros organismos. Por eso es importante saber de qué hablamos y qué conceptos están relacionados, qué papel juegan en nuestra profesión y cómo poder reflexionar sobre los mismos

La actividad se ha planteado con el fin de poner en práctica algunos de los aspectos que nos acercarán a nuestro yo moral y su relación con la ética profesional. La actividad parte de un dilema moral expresado en el caso de Juana y, a partir este se planteará un conjunto de cuestiones a trabajar en grupo pequeño.

EL CASO DE JUANA

Juana trabaja como técnica de formación y orientación en una empresa privada que desarrolla programas subvencionados para el Servicio de Ocupación de Catalunya y otras entidades. Les han concedido una subvención para

desarrollar un programa para personas en paro, con acciones de formación y orientación. En una reunión se plantea la determinación de criterios para el acceso de los usuarios y la selección de los profesionales que correrán a cargo de la formación en el ámbito de las aulas para la búsqueda de empleo. El debate se vuelve más enconado, porque una parte de los integrantes de la reunión plantean que el dominio de la lengua catalana (nivel C) debe ser un criterio excluyente para los formadores. Dentro del grupo comienzan a emerger argumentos diferentes; y las cuestiones ideológicas van «empañando» el debate más técnico. Las palabras y gestos comienzan a subir de tono. El tema de la lengua ha creado ya algún problema y existe una cierta sensación de la existencia de «bandos». Juana está a favor de que el nivel de catalán sea un elemento para la selección de formadores porque será una vía para la integración de los ciudadanos. Por otro lado, entre quienes han manifestado la postura contraria, se encuentran María y Nacho, que creen que la mayoría de los usuarios serán castellanohablantes o, incluso, extranjeros sin dominio de estas lenguas. Para ellos, debería priorizarse, pues, su experiencia técnica en el ámbito de formación. María y Nacho son sus colegas más cercanos, existe muy buena relación personal, se entienden a nivel profesional y, además, coincide el que ellos tres conforman el departamento de gestión de las aulas de búsqueda de empleo. Normalmente Juana es una persona muy sincera, que considera que hay que ir con la verdad por delante, pero en esta ocasión comienza a sentirse muy incómoda en la reunión por la situación creada.

Le preguntan cuál es su posición y duda. ¿Qué debería hacer Juana?

Análisis de caso

A) Análisis personal/interpersonal

El alumnado responderá a las siguientes cuestiones con relación al caso de Juana en pequeño grupo (3 o 4 personas). Debe darse tiempo para analizar y escribir individualmente cada una de las preguntas y elaborar una respuesta que incluya los puntos en común y las posibles divergencias.

Cada grupo escribirá la síntesis de cada una de las cuestiones analizadas en la plataforma Padlet.

- ¿Consideras que Juana tiene un conflicto? ¿Cómo se definiría?
- ¿Cuáles son los aspectos clave de la situación?

- ¿Qué consecuencias/efectos pueden derivar de uno u otro? ¿Se mezcla la ética personal y la profesional? ¿Crees que llega a incidir en temas deontológicos?
- ¿Cómo podría gestionarse este conflicto?

Por último, se pondrán en común y se debatirán en gran grupo las respuestas del Padlet: se extraerán los elementos clave con relación a los valores que emergen en el conflicto presentado.

B) Análisis institucional

A partir de las conclusiones señaladas en la puesta en común sobre el caso, el/la profesor/a dinamizará un debate con el conjunto de la clase con el fin de extraer una síntesis de consenso sobre las implicaciones institucionales del caso.

A continuación, se proponen algunas cuestiones para debatir:

- A nivel de organización, ¿qué problemas existen en este caso?
- ¿Cuáles son las posibles soluciones? ¿Podrías seleccionar tres valores que identifiquen las vías de solución que consideres más adecuadas?

C) Mi experiencia

La parte final de la sesión busca que el alumnado transfiera el análisis a su experiencia personal.

- ¿Has vivido situaciones similares en tu vida académica o profesional? ¿Cómo te has oído?
- ¿Podrías describir otras situaciones en las que, como profesionales, podrían aparecer contradicciones internas de conflicto?

D) Síntesis de consenso

El o la dinamizadora propondrá al grupo elaborar una síntesis de los elementos clave de la actividad (pueden señalarse una frase por persona). Para llegar a un consenso, se pueden repartir póstits y seleccionar los elementos clave.

Indicadores de evaluación

Indicadores de la construcción del yo

- Responsabilidad. Funciones profesionales. Valorar consecuencias, conflictos éticos.
- Toma de conciencia y clarificación de la propia postura.
- Crítica y autocrítica.
- Gestión emocional.

Indicadores reflexión sociomoral

- Reconoce el diálogo como estrategia para afrontar los conflictos. Utiliza el diálogo para favorecer un buen clima de colaboración activa entre los compañeros. Contribuye al diálogo y la negociación ante conflictos. Muestra actitud empática y es capaz de ponerse en el lugar del otro. Valora como legítimas las opiniones contrarias a la suya (respeto las ideas de los demás) y acepta las críticas constructivas. También en relación con sus producciones.
- Acepta las aportaciones de los demás en trabajo en grupo, cuando son diferentes a las suyas. Utiliza actitudes asertivas cuando las producciones de los compañeros contienen errores y/o no responden a los objetivos planteados.
- Muestra desaprobación ante situaciones de discriminación. Se implica activamente en proyectos de sostenibilidad, voluntariado, de acción comunitaria realizados en equipo.
- Participa en grupos que le permitan proponer actuaciones de mejora. Propone soluciones ante los ataques de opiniones y propuestas ajenas.
- Estimula y agradece las aportaciones de los demás en el trabajo en equipo. Asume la tarea individual como imprescindible para conseguir el resultado colectivo. Se siente vinculado a los problemas que afectan a la comunidad.

4. La ética en la pedagogía hospitalaria

› M. Cruz Molina y Eva Ferraz

Máster en Pedagogía hospitalaria a lo largo de la vida. Asignatura: La ética aplicada a la pedagogía hospitalaria (Módulo: Metodología de Intervención I)

Ámbitos de incidencia de la actividad: Reflexión sociomoral

Estrategia: Dilema moral

Duración: 4 h

Objetivos

- Identificar cuestiones éticas relacionadas con la práctica profesional en pedagogía hospitalaria.
- Identificar posibles dilemas morales en la práctica de la pedagogía hospitalaria.
- Reflexionar sobre posibles respuestas a dilemas morales.

Presentación

En el módulo en el que se ubica esta temática se analizan los aspectos éticos relacionados con la intervención educativa vinculada a las personas en situación de enfermedad. Se pretende potenciar el desarrollo de la competencia ética en la práctica profesional.

Concretamente, se busca conseguir esta mejora competencial mediante dos sesiones que pretenden dotar al estudiante de conocimientos teórico-prácticos respecto a la ética y la bioética referida a la pedagogía hospitalaria. Por otra parte, se busca generar espacios de reflexión y análisis a partir de situaciones reales que pueden surgir en este ámbito profesional.

Competencias en el plan de estudios del máster

Compromiso ético. Comportamiento consecuente con los valores personales y el código deontológico. Aceptación de los estándares éticos de la profesión. Comprometerse con la identidad y ética profesional (comprensión crítica, capacidad de tomar decisiones)

Comunicación Saber expresar las ideas de forma clara, así como escuchar y entender las ideas de los demás en distintas situaciones.

Resolución de problemas y toma de decisiones. Identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo de forma efectiva con criterio.

Actividad

La actividad llevada a cabo se desarrolla en dos sesiones diferenciadas. Una primera para realizar una aproximación teórica a las bases éticas aplicadas a la pedagogía hospitalaria, y una segunda con el objetivo de trabajar un dilema moral propuesto por el propio estudiantado para reflexionar al respecto en el aula.

1.ª sesión

Esta primera sesión pretende documentar al alumnado respecto a las bases éticas relacionadas con la Pedagogía Hospitalaria.

Se trabajan los conceptos de la ética, la bioética y los principios bioéticos y cómo debe aplicarlos el profesional de la Pedagogía Hospitalaria.

En esta sesión también se trabaja el significado de los valores morales y la Competencia Ética y se introduce el proceso para poder gestionar un conflicto ético.

Se finaliza la sesión planteando la siguiente actividad: se pide al alumnado que piense y explique alguna situación de conflicto ético que haya vivido y se realiza una lluvia de ideas con las situaciones pensadas. Ante las mismas se procede a dar respuesta a las siguientes cuestiones: *¿Dónde está el conflicto?* y *¿Qué personas intervienen en el conflicto?*, cuestiones previas importantes antes de decidir cómo gestionar el conflicto ético.

2.ª sesión

Esta segunda sesión de dos horas pretende generar un espacio de reflexión y toma de decisiones mediante el análisis de un caso que presenta un dilema moral.

La actividad parte de la presentación de ese dilema moral a partir del cual se plantea un conjunto de preguntas para realizar una reflexión en pequeño grupo haciendo posteriormente una puesta en común y establecimiento de conclusiones, en gran grupo.

EL CASO DE ALICIA

Alicia tiene 10 años. Desde hace 6 meses sufre una enfermedad grave de pronóstico incierto. A nivel terapéutico, está en un protocolo de intervención nuevo desde hace dos meses, que parece estar dando buenos resultados en otros pacientes y que el equipo médico considera que podría beneficiarle teniendo en cuenta la edad de la niña. Las últimas pruebas y analíticas revelan que su evolución no está siendo favorable, pero los médicos apuestan por seguir con el tratamiento y esperar la evolución. Es necesario dar un mayor margen. Han informado a la familia de todo esto y están muy tristes, puesto que estaban muy esperanzados con los resultados de estas últimas pruebas.

Alicia, por su parte, es una niña inquieta y vital y en estos momentos está bien. Por eso, sumado al hecho de que ya hace tiempo que está hospitalizada y sin ir a la escuela, se le ofrece el servicio educativo, en el aula hospitalaria o en su habitación, por considerar desde el equipo de personal docente los beneficios que puede tener en el bienestar de la niña.

La madre de Alicia, con elevados niveles de ansiedad desde hace un tiempo y muy cerrada a cualquier intervención que pueda perjudicar a su hija, se muestra muy reacia a la acción educativa. Considera que puede ser un añadido que la debilite. Su padre, más sereno y pragmático, se encuentra en una posición más neutral. No ve mal la intervención, incluso en algún momento ha verbalizado que podría ser positiva para Alicia. Sin embargo, también se ve sobrepasado por el estado actual de su esposa y no sabe si debe insistir más en este tema.

El equipo de personal docente, que a priori considera que sería beneficiosa la acción educativa, se encuentra ante la duda de si deben seguir los deseos de la familia o reconsiderar la situación.

¿Qué debería hacer el equipo de personal docente?

Para poder analizar el dilema presentado y dar respuesta a la cuestión planteada, se propone un conjunto de preguntas. Estas cuestiones reco-

gen los distintos elementos que se han de tener en cuenta ante un caso que genera conflicto ético.

Análisis de caso

- ¿Existe un conflicto ético en este caso? ¿Por qué?
- ¿Qué emociones pueden aparecer en cada personaje del dilema?
- ¿Qué valores están relacionados con estas emociones?
- ¿Podemos vincularlos con los principios de la bioética?
- ¿Qué pensamientos/ideas/planteamientos/estrategias se han considerado para la resolución del caso?
- ¿Qué elementos/aspectos del conflicto os han generado más discrepancia?
- ¿Qué decisión has tomado como profesional y en qué la has basado?
- ¿Por qué es importante reflexionar sobre ese dilema?
- ¿Qué os aporta como profesionales?

Como apoyo en este análisis, se proporciona una tabla al alumnado con todo un conjunto de ejemplos de valores.

Una vez hecha la reflexión, se pide a los diferentes grupos que completen la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 5. Reflexionar sobre los valores y el rol del profesional

Personas implicadas	Elementos a considerar	Emociones	Valores
Posibles actuaciones y consecuencias			
Principios de la bioética			
Decisión y argumentación			

Después, se pone en común y se produce un debate sobre las decisiones tomadas y las argumentaciones de los distintos grupos de trabajo.

Finalmente, se pide a los grupos que hagan una reflexión crítica y auto-crítica sobre la consistencia de las respuestas dadas y las conclusiones tomadas tanto en lo que respecta al resto de los grupos como al suyo propio.

Indicadores de evaluación

Indicadores reflexión sociomoral

Para poder valorar los aprendizajes adquiridos, se proponen los siguientes indicadores de evaluación desde la perspectiva del ámbito trabajado «la reflexión sociomoral»:
Indicadores de autoevaluación:

- Después de una conversación, puede modificar su punto de vista.
- En un conflicto entre compañeros/as es capaz de comprender todas las partes del conflicto.
- En caso de conflicto, identifica las situaciones que lo han originado.
- Cuando un buen argumento no coincide con los suyos, lo valora como tal.
- En un debate, asume que no siempre tiene la razón.
- Indicadores de evaluación del o de la docente:
 - Basa sus opiniones en argumentos razonados.
 - Reflexiones coherentes basadas en conocimientos objetivos.
 - Ofrece argumentos con sentido crítico y responsable de lo que se argumenta.
 - Analiza un problema ético complejo: identifica las causas y busca soluciones aplicando métodos de análisis adecuados.

CAPÍTULO VII. PAPEL DE LA UNIVERSIDAD DESDE LA VOZ DE LOS IMPLICADOS: PROFESORADO Y ESTUDIANTADO

› **Laura Martínez, Silvia Batlle y Zulma Gastaldo**

1. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de los grupos focales en los que participaron tanto estudiantado como docentes y tutores de prácticas de los másteres. Ofrece una mirada diferente, complementaria y en muchos momentos sinérgica con todo lo expuesto en el transcurso del libro. Es francamente revelador evidenciar que la teoría da la mano a la práctica, cuando se pregunta a los actores principales (en este caso estudiantado, profesorado y personas tutoras de centros de prácticas) y las respuestas siguen en la misma línea de discurso. Da qué pensar y repensar, para actuar.

Del análisis de las narrativas de los grupos emergen tres grandes categorías: una relacionada con el perfil profesional, una segunda que explicita los elementos del proceso profesionalizador y, la última, que desarrolla aspectos vinculados a la formación en competencias éticas.

1.1. Competencias éticas relacionadas con el perfil profesional

En las narrativas de los grupos focales, destaca una serie de actitudes que definen al profesional: empatía, proximidad en el lenguaje, escucha activa, asertividad, aceptación, no juzgar y compromiso. Estas actitudes son manifestaciones de que el profesional es buena persona, honesta, responsable, coherente; y que ejerce la profesión desde una relación que cuida al situar en el centro a la persona atendida, potenciando y reconociéndola como un sujeto protagonista de sus propias decisiones.

Es relevante destacar que en los discursos se aprecia una construcción del concepto *competencias éticas* que va de lo más general (su relación con lo que se identifica como competencia) a lo más específico y concreto, es decir, de lo más teórico y abstracto, a lo más práctico y contextualizado. Se valora la transmisión de las competencias éticas a partir de la

actuación en el cotidiano vínculo docente-estudiante, profesional-ciudadano; y se tiene en cuenta la escucha, la empatía, la posición cercana y la honestidad. Esta caracterización, que se manifiesta en actitudes y aptitudes de la persona, está en sintonía con una de las formas que proponen Martínez et al. (2002) de integración de la dimensión ética en la formación universitaria: el docente en su función como modelo debe posibilitar el aprendizaje social del estudiantado, pues no solo enseñamos con lo que decimos, sino con lo que hacemos. Esta posición ética se expresa en actividades concretas que ejercen los profesionales y los interpela directamente en sus competencias éticas, como el acompañamiento, el cuidado, la comunicación, velar por los derechos de las personas y mediar/facilitar. Se advierte que, en la actividad profesional concreta, relacionarse con otros vulnerables o en una situación de desventaja exige mayor presencia de estas actitudes y aptitudes que si la actividad profesional presenta un carácter más tecnológico, por ejemplo, o en el área científica aplicada.

1.2. Elementos del proceso profesionalizador

Esta categoría aporta gran información respecto a la relación que se establece entre las competencias éticas y la profesionalización. Cabe recordar que los másteres que han sido seleccionados para la investigación tienen una vertiente más profesionalizadora que investigadora y un código deontológico que enmarca su actuación ética como profesionales.

El ejercicio profesional ético se describe como un desafío que genera una preocupación en los profesionales, a la cual afirman hacer frente a través de lo adquirido por experiencia profesional, y no tanto por la experimentada en el ámbito académico. Resaltan su importancia y apuntan, pues, a una falta de formación que sería interesante revertir. Las competencias éticas se identifican como los elementos que articulan los pensamientos, emociones y acciones, favoreciendo el proceso de construcción de la experiencia profesional, no sostenidas primariamente por la teoría o el conocimiento técnico. Por ello, se supone que no solo es importante contar con los conocimientos teóricos y técnicos, sino que es necesario saber articularlos entre sí desde la mirada ética.

El estudiantado, por su parte, destaca que se trata de una competencia que se hace real, y se visibiliza como tal, cuando se pone en juego en la práctica profesional, cuando se está aplicando y desarrollando. Consideran los códigos deontológicos como apoyo, siempre que sean dinámicos, es decir, que el colectivo profesional los revise y modifique según vaya evolucionando la profesión, ajustándose a la realidad a la que da respuesta, propiciando la adecuación, adaptación o interpretación a la luz del caso y del contexto.

1.3. Formación en competencias éticas

Las bases teóricas, el trabajo transversal, y la habilitación de un espacio de diálogo para la construcción dentro del aula junto al reforzamiento del pensamiento crítico, se consideran elementos que contribuyen a la formación en las competencias éticas, reforzando, así, lo desarrollado teóricamente.

El personal docente y tutoras/es referentes destacan la importancia de las competencias éticas que tienen, y que son transmitidas al estudiantado. En este sentido, se valora la importancia de la ética como un atributo que posiciona al individuo como referente no solo por el saber, sino también por el saber hacer. El carácter aplicado del conocimiento resulta más significativo que la aproximación teórica dentro del aula. Es interesante destacar que el estudiantado también lo valora de la misma forma, y que señala como referentes relevantes en el aprendizaje de competencias éticas a los tutores/as de los centros de prácticas y, en segundo lugar, al profesorado. En ellos observan divergencias en la integración de estas competencias en el mismo ejercicio docente en el aula, donde el estudiante observa y valora cómo el/la docente/tutor/a las despliega y manifiesta.

El análisis de los resultados de los grupos focales hizo emerger ciertas implicaciones prácticas para trabajar las competencias éticas en la Universidad. Algunas de ellas refuerzan lo que ya se ha desarrollado a lo largo del libro y otras son específicas de esos resultados. Por un lado, para el desarrollo de las competencias éticas el puesto del profesor y/o tutor es fundamental, no solo como transmisor de conocimientos técnicos y teóricos, sino como ejemplo desde su rol profesional. Asimismo, es importante que se visibilice la integración entre lo que se imparte en

la clase y el desarrollo cotidiano de su práctica profesional. Por eso, es preciso acercar el mundo profesional al estudiantado para favorecer la reflexión crítica, la autonomía y la responsabilidad. Y, en este proceso, es sustancial considerar que en las propuestas de inclusión de contenidos sobre las competencias éticas en los diseños curriculares tendrán que adaptarse al tipo de carrera universitaria de que se trate. Reclaman la necesidad de mayor formación en este ámbito, más sistemática y más profunda a la vez que transversal. En este punto, habría que extenderse y profundizar, con formación para el profesorado, para que se llegue a encontrar su sentido y valor, sea cual sea la disciplina, la integración de las competencias éticas en la universidad en general y en los másteres en concreto.

Un punto relevante es el uso del pensamiento crítico-reflexivo que estimula a los estudiantes a la deliberación. Se observa que no surge de forma aislada, sino que emerge ligada al pensamiento crítico (dentro del ámbito de la reflexión sociomoral) y la introspección o autoconocimiento (dentro de la construcción del yo) en un primer momento, acompañada, posteriormente, de un diálogo con iguales y con el profesorado (situados en el ámbito de la convivencialidad). El estudiantado valora positivamente la interdisciplinariedad al ofrecer otras visiones o perspectivas y cuestionando las verdades absolutas, que les ayuda a crecer en su desarrollo moral. Esto refuerza nuevamente la importancia del rol del profesorado en la formación en competencias éticas.

Tanto el estudiantado como el personal docente consideran la ética esencial en el marco de la formación. Con relación a las modalidades de transmisión de estos saberes, en los grupos focales se plantean como principales recursos o metodologías los dilemas, los casos, las prácticas y los portafolios. Se valora positivamente la transmisión de experiencias por parte del profesorado, así como las propias experiencias que se adquieren como estudiante a través de las prácticas. Son ejemplos del estilo de las actividades desarrolladas en el capítulo VI. Es relevante que, en los grupos, se considera que la formación en ética debe realizarse tanto a nivel ciudadano como profesional y que la misma debería ser transversal a todas las asignaturas de la formación. Una idea que se ha defendido desde el inicio del libro.

Por otro lado, en los grupos focales hablaron de objetivos, contenidos a trabajar y de otras formas de hacerlo, que se plasman en la siguiente tabla.

Tabla 5. Elementos específicos a trabajar con los grupos de discusión

Objetivo a alcanzar	Contenidos a trabajar (Equipos docentes)	Modelización-ejemplos de actividades
Organización de los contenidos curriculares.	Transversalidad de competencias. Aumentar la complejidad de los contenidos a lo largo del curso.	Diseño curricular de la asignatura. Explicación de conceptos teóricos. Propuesta de actividades con portafolios.
Organización social y cultura participativa en el aula. Relación profesorado-alumnado.	Habilitación, por parte del docente, a la participación del estudiante.	Habilitación, por parte del docente a la participación del estudiante.
Interdisciplinariedad.	Ofrecer otras visiones o perspectivas, cuestionando las verdades absolutas.	Estudio de casos. Invitación de profesionales de otras áreas disciplinarias.
Trabajar con el estudiantado el desarrollo de actitudes y aptitudes del profesional.	Empatía, proximidad en el lenguaje, escucha activa, asertividad, aceptación y compromiso.	Discusión de casos. Observaciones de Cámara Gesell. Invitación de profesionales. Inclusión de la experiencia laboral del estudiantado en el trabajo aúlico.
Conocimiento de códigos deontológicos profesionales.	Contenidos teóricos, genealogía y pertinencia del código enmarcado en la profesión.	Clase expositiva del/la docente o de un/una especialista. Análisis documental del código de ética.
Delimitar las actividades propias del rol profesional.	Acompañar, comunicar, velar por los derechos de las personas, mediar/facilitar y dejar lugar a la subjetividad.	Discusión de casos.

2. Conclusiones. Implicaciones prácticas para trabajar las competencias éticas en la universidad

Las necesidades profesionalizadoras actuales parecen reclamar que el papel de la academia como agente profesionalizador, representado por el corpus de docente universitario, sea un agente activo en el aprendizaje de competencias específicas (Cañadas et al., 2021; Hinestroza et al., 2019). No caigamos en esta trampa reduccionista. Es necesario que

vayamos más allá. Lo corroboran los cambios fundamentales en el empleo, en las últimas décadas, que han incrementado la demanda de profesionales competentes en las llamadas *competencias transversales* o *soft skills* (Dixon et al., 2010; Maya y Orellana, 2016; Marin-Zapata et al., 2020 Wats, 2009) capaces de moverse de manera eficaz en el mundo laboral, caracterizado por una gran incertidumbre, velocidad, riesgo, complejidad e interdisciplinariedad. Y es una realidad que las tomas de decisiones están impregnadas de elementos éticos. Con este panorama, la formación universitaria debe velar por que los futuros profesionales y ciudadanos estén dotados de habilidades y conocimientos que les capaciten para el trabajo (Figuera et al., 2018; Turull y Buxarrais, 2018), pero también para la formación a lo largo de su vida y por su desarrollo personal y ciudadano. El aprendizaje ético es un proceso interminable, fruto de las relaciones y también de introspección, que se activa cuando la persona se somete a situaciones de conflictos éticos y deliberaciones morales. Por consiguiente, desde esta mirada, el conocimiento de estrategias específicas, y también de los códigos deontológicos profesionales son necesarios pero no suficientes: hay que añadir otros elementos vinculados mucho más amplios y significativos, que van desde actitudes dentro del aula hasta procesos de reflexión sociomoral en las prácticas profesionalizadoras que realiza el estudiantado (Miranda-Rodríguez et al. 2021).

El objetivo y la propuesta de esta obra se plantean en momentos que no son demasiado favorables al mismo. El estudiantado universitario está en un momento de su vida en el que su formación como persona sigue siendo tan importante como en períodos anteriores; incluso quizás más, por el impacto posterior que tendrá cuando ejerzan como profesionales. Pero a pesar de esta realidad, gran parte piensa que está en la universidad para conseguir un trabajo o un título. De hecho, podría afirmarse que en muchos casos van a la universidad, pero la universidad no acaba de pasar por ellos. Hay un proceso débil de influencia de la universidad y esto genera en nuestras aulas, y lo constatamos con mayor frecuencia de la deseada, una cierta actitud poco interesada en todo aquello que no comporte una evaluación y una calificación. Realmente, pues, es necesario realizar un doble esfuerzo por parte de los equipos docentes para intentar motivar en cuestiones que no son rentables a corto plazo.

Y somos conscientes de que es necesario considerar otra cuestión que dificulta nuestro propósito. Lo que proponemos requiere tiempo y dedicación por parte del profesorado, y en la universidad actual, tanto las condiciones laborales que tiene mucho del profesorado joven como por la forma en que se está infravalorando la docencia en comparación con la investigación hace difícil hablar de integridad académica y ética. El profesorado asume cada vez más funciones: como docentes, las lógicas tareas derivadas de la investigación y la formación continua, tareas de gestión académica, de financiación de los proyectos, de gestión administrativa, de divulgador cultural, etc. Pero llega un momento en que no les queda demasiado tiempo para dedicarse de lleno a la docencia en el sentido comprometido que estamos postulando. Sin embargo, esta situación –que debería y es urgente superar– no debe ser argumento para no insistir en los planteamientos que venimos defendiendo y proponemos.

La competencia ética, como conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que el profesional pone en práctica de forma articulada y dinámica, no se agota ni se reduce a su práctica profesional. La complejidad de los entornos y de las dinámicas sociales hacen que las competencias éticas apelen directamente a cuestiones identitarias, de relaciones interpersonales y de convivencialidad. Es necesario potenciar metodologías activas focalizadas en destrezas de adecuación ética, reflexibilidad, deliberación, comportamiento orientado al contexto común y asunción normativa (principios y valores). Sin olvidar, sin embargo, que el mejor aprendizaje, según el alumnado, es el ejemplo y el acompañamiento de un referente que aproxime esta competencia al mundo real, plural y complejo en primera persona.

En los contextos de aprendizaje, a nivel de máster aflora como una competencia intra- e interpersonal esencial, que debe abordarse juntamente con el pensamiento crítico, la comunicación interpersonal, la autonomía, la responsabilidad, el respeto, el compromiso y el diálogo. Las competencias éticas hacen real la visión de una Universidad en mayúsculas, la que busca hacer crecer a la persona en todos los sentidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bellamy, F. X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178. <https://doi.org/10.14201/teri.25407>
- Berenguer, A., Fernández, J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D. y Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud: Aportaciones de la investigación cualitativa*. Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M. y Tey, A. (2003). *Instrumento de Evaluación de las Dimensiones de la Personalidad Moral*. Universitat de Barcelona (Grupo de Investigación en Educación Moral, GREM).
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Noguera, E. y Tey, A. (2003). Teachers Evaluate The Moral Development of their Students. En: W. Veugelers (eds.). *Teaching in Moral and Democratic Education* (pp. 173-192). Peter Lang.
- Cañadas, L., Santos, M. L. y Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23(7), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Casado, M., Martínez, M. y Patrao, M. do Ceu (coords.) (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Edicions Universitat de Barcelona - Cátedra UNESCO de Bioética de la Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación (vol. 2): Psicología de la Educación Escolar*. Alianza.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin Group.
- Cuesta, C. (2008). ¿Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. Universidad de Alicante.
- Delbanco, A. (2012). *College, What it was, is, and should be*. Princeton University Press.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.

- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C. y Lee, K. (2010). The importance of soft skills. *Corporate Finance Review*, 14(6), 35-38.
- Esteban, F. (2020). *La Universidad Light*. Paidós.
- Esteban, F., Mellen, T. y Buxarrais, M. R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 22-32. <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>
- Farías Navarro, L. y Buxarrais Estrada, M. R. (2024). La educación en valores, en revistas académicas hispanoamericanas (2001-2020): una aproximación con herramientas digitales. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 44-66. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17538>
- Figuera-Gazo, P., Buxarrais-Estrada, M. R., Llanes-Ordóñez, J. y Venceslao-Pueyo, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación*, 34, 19-37. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Gil, F. y Sánchez, A. (2015). Hacia una pedagogía universitaria. Los Seminarios de lectura en la Universidad. En: F. Gil y D. Reyero (eds.). *Educación en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 34-49). Encuentro.
- Hinestroza, M. G., Sánchez, M. S., Kure, S. I. y Machado, M. C. M. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana sociales. Revista de Investigación Científica*, 3(1), 1-14.
- Hutchins, R. M. (2018). *La universidad de utopía*. EUNSA.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2008). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa-Calpe.
- Larrosa, J. (2019). *P de profesor*. Noveduc.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.
- Marín-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C. y Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Desclée de Brouwer.

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana*, 42, 85-102.
- Martínez, M. (2021). Por una Educación Superior comprometida y solidaria hoy. En: AA. VV. (ed.). I Simposio Global UNISERVITATE (pp. 40-46). UNISERVITATE.
- Martínez, M. (2022). Consideraciones y argumentos a favor del aprendizaje-servicio en la educación superior y la universidad. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 85-105. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.5>
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-42.
- McEwan, H. (2011). Narrative reflection in the philosophy of teaching: genealogies and portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140.
- Mendieta-Izquierdo, G. y Ramírez-Rodríguez, J. C. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 435-443.
- Mellen, T., Tey, A. y Esteban, F. (2017). Formación ética en el grado de administración y dirección de empresas en España: posibles contrariedades. *Bordon*, 69(4), 51-62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690404>
- Miranda-Rodríguez, R. A., Buxarrais Estrada, M. R. y Mercado-Ruiz, A. A. (2021). Propiedades psicométricas de una escala de personalidad moral en estudiantes universitarios mexicanos. *Acta de investigación psicológica*, 11(3), 36-47.
- Molesworth, M., Scullion, R. y Nixon, E. (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as a Consumer*. Routledge.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Newman, J. H. (1986). *The idea of a university*. University of Notre Dame Press.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Espasa Calpe.
- Payà, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Desclée de Brouwer.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Random House.

- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Nobel.
- Pestalozzi, J. H. (1986). *Com Gertrudis educa als fills*. Eumo.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós Ibérica.
- Puig, J. M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Rivero, R. (2021). *El futuro de la universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sennet, R. (2013). *El artesano*. Anagrama.
- Serrano González-Tejero, J. y Pons Parra, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). Elogio de la transmisión. Siruela.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Turner.
- Tey, A., Vila, R. y Martínez, M. (2014). Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 337-352. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6422>
- Tey, A., Llanes, J. y Martínez, L. (2023). Ethical competence in master's degrees: Definition and shaping factors. *Education Sciences*, 13, 11-37. <https://doi.org/10.3390/educsci13111137>
- Thoilliez, B. y Valle, J. M. (2015). Ser profesor en la universidad hoy. En: F. Gil y D. Reyero (eds.). *Educación en la universidad hoy* (pp. 82-97). Encuentro.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Turull, M. y Buxarrais, M. R. (2018). La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-30. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i17.21842>
- Viguerie, J. (2019). *Los pedagogos*. Encuentro.
- Wats, M. y Wats, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *International Journal of Learning*, 15(12), 1-17. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032>
- Weber, L. E. (2016). *The university in the 21st century: Innovative, International, Proactive*. Glion Colloquium.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

<https://bit.ly/3DKFESh>

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)**, salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas incluidos.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de mostrar, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente, han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptados su publicación.

Si los cambios exigidos son significativos o afectan a buena parte del texto, el nuevo original se somete a la evaluación de dos expertos externos y de un miembro del Consejo de Redacción. El proceso se lleva a cabo como «doble ciego».

REVISORES

<https://bit.ly/3oF4izw>

**COMPETENCIA ÉTICA EN LA
FORMACIÓN DE MÁSTER**

AMÈLIA TEY TEIJÓ
(COORDINADORA)