

Diagnóstico de Competencias Éticas en Estudiantes de una Facultad de Estudios Superiores Mexicana

Diagnosis of Ethical Competencies among Students Attending a Mexican College

Rubén Andrés Miranda-Rodríguez¹, Mirna García-Méndez², Maria Rosa Buxarrais Estrada³, Alan Alexis Mercado-Ruiz⁴, Miriam De la Torre-González⁵, Héctor Raymundo-Maldonado⁶ y Lesly Joana Jaime-Morriz⁷

Resumen

Evaluar las competencias éticas es un paso necesario para conocer las fortalezas y debilidades de cada universidad con respecto a la formación profesional de sus estudiantes. La presente investigación tuvo el objetivo de establecer un diagnóstico de competencias éticas en estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Un total de 338 estudiantes participaron al responder cuestionarios basados en los marcos teóricos de construcción de la personalidad moral, valores personales y actitudes hacia la ética profesional. Los resultados demostraron cuatro dimensiones que compilan el conocimiento de competencias éticas que se han aportado en estudios previos: autonomía moral (AM), sensibilidad sociomoral (SS), proactividad (P) e integridad moral (IM). Así mismo, se mostraron otros resultados que reflejan cómo se han desarrollado las competencias éticas de los estudiantes en esta facultad, esperando que la evidencia obtenida contribuya al desarrollo de nuevas propuestas de evaluación e intervención en beneficio de la formación ética profesional en las universidades.

Palabras clave: competencias éticas, formación profesional, estudiantes universitarios, evaluación

Abstract

Ethical competencies must be evaluated to identify the strengths and weaknesses of each university in the professional training of its students. This study aimed at establishing a diagnosis of ethical competencies among students at the Faculty of Higher Studies (Facultad de Estudios Superiores - FES) Zaragoza, National Autonomous University of Mexico (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM). A total of 338 students participated in this study by completing questionnaires based on theoretical frameworks related to moral personality construction, personal values, and attitudes toward professional ethics. The results identified four dimensions that encompass the knowledge of ethical competencies established in previous studies: moral autonomy (MA), sociomoral sensitivity (SS), proactivity (P), and moral integrity (MI). Additional findings highlighted the development of ethical competencies among students at this faculty, providing evidence that may support the design of new evaluation and intervention strategies for professional ethical training in universities.

Keywords: ethical competencies, professional training, university students, evaluation

Investigación realizada gracias al programa UNAM DGAPA-PAPIME PE302122

¹Doctor en Psicología, Académico. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Av. Guelatao No. 66 (Eje 7 Oriente). Colonia Ejército de Oriente. Ciudad de México. C.P.09230. Tel.: 5518190776. Correo: ruben.miranda@zaragoza.unam.mx (Autor de correspondencia)

²Doctora en Psicología, Académica. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

³Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología, Académica. Universidad de Barcelona, Facultad de Educación

⁴Doctor en Psicología, Académico. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

⁵Licenciada en Psicología, Académica. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

⁶Licenciado en Psicología, Egresado. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

⁷Tesista de la Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Introducción

La educación superior requiere de la enseñanza de aspectos éticos como un complemento necesario de los contenidos teóricos y prácticos de cada carrera universitaria (Illingworth, 2004). La promoción de códigos de ética en las universidades aporta directrices de comportamiento institucionalmente aceptados debido a los beneficios que genera que los estudiantes aprendan a actuar de acuerdo con ellos, por lo que es fundamental que las escuelas apliquen contenidos de ética en las aulas de clase, pero no solo en un sentido abstracto, sino también situado en contextos específicos que requieren solucionarse de manera ética (Buxarrais et al., 2015; Mion & Bonfanti, 2019; Moore, 2006).

Para promover que los estudiantes desarrollen las capacidades apropiadas para actuar con base en principios éticos, la educación superior tiende a proponer el desarrollo de competencias éticas, las cuales reflejan la capacidad que debe aprender un profesional para utilizar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en beneficio de las personas atendidas (clientes, pacientes, consultantes, etc.), su dignidad individual y la sociedad en general (Kulju et al., 2016; Veugelers, 2019). Conceptos como sensibilidad, conocimiento, reflexión, toma de decisiones, acción y comportamiento se utilizan para definir que las cualidades éticas de un profesional y se muestran en su capacidad de estar al tanto de las problemáticas que rodean su entorno, así como dominar los conocimientos necesarios de su disciplina, disponer de alternativas para atender conflictos y tomar las decisiones que se reflejen en conductas éticamente pertinentes para solucionarlos (Lechasseur et al., 2018). De este modo, el aprendizaje de las competencias éticas debe ser un elemento indispensable en la educación universitaria y la formación profesional en general (Maxwell & Schwimmer, 2016).

En México y Latinoamérica, el alumnado universitario es un sector importante para evaluar múltiples variables tanto de salud mental como de procesos socioculturales (Orellana et al., 2024; Toribio Pérez & Andrade Palos, 2023), pues representa una población especial por el porcentaje mínimo en comparación con los sectores que no acceden a una formación profesional. Por estos

motivos, es indispensable que la educación superior mexicana fomente las competencias éticas suficientes para que sus estudiantes aprendan a actuar en beneficio de personas que no han tenido las mismas oportunidades y que, por ende, se ven afectadas por la desigualdad social del país (Patiño-González, 2009). Esto forma parte de los objetivos institucionales de la Facultad de Estudios Superiores (FES por sus siglas en español) Zaragoza, entidad académica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM por sus siglas en español), en donde el Plan de Desarrollo Institucional pretende fomentar competencias transversales entre las que se encuentra la formación ética y ciudadana de sus alumnos (Hernández, 2018).

En FES Zaragoza se imparten nueve carreras: Psicología, Medicina, Cirujano dentista, Enfermería, Nutriología, Desarrollo comunitario para el envejecimiento, Biología, Ingeniería química y Química Farmacéutica Biológica, disciplinas pertenecientes a áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Químico-Biológicas y Ciencias del Comportamiento (Hernández, 2018), de las cuales se han desarrollado propuestas para reconocer las competencias éticas inherentes a cada área. Por ejemplo, estudios muestran que en Ciencias de la Salud se fomentan valores relacionados con la preocupación por disminuir el sufrimiento, la acción prosocial, la confidencialidad o la honestidad (Hemberg & Hemberg, 2020; Koskinen et al., 2022), en Ciencias Químico-Biológicas valores relacionados con la experimentación con fines de ayuda a la sociedad, el trato digno a los animales de laboratorio o la sostenibilidad (Caspers & Roberts-Kirchhoff, 2003; Frank et al., 2011; Tuitou et al., 2004), y en Ciencias del Comportamiento valores relacionados con el cuidado a las vulnerabilidades, el respeto a las creencias ajenas, la empatía, la honestidad o el compromiso con la justicia social (Bosma & Granger, 2022; Wright & Wright, 2022; Zwijsen et al., 2011). Las competencias éticas que deben tener profesionales de estas áreas involucran cualidades que se pueden reconocer en otras propuestas teóricas. En este estudio se propuso tomar tres conceptos vinculados con las competencias éticas de estas carreras: la construcción de la personalidad moral, la clasificación de valores personales y las actitudes hacia la ética profesional.

La construcción de la personalidad moral se concibe como la integración de capacidades de autonomía y preocupación por el entorno sociocultural, definidas en tres dimensiones (Buxarrais, 1997; Puig, 1995):

1. Construcción del yo, como capacidad de autoconocimiento, identidad y establecimiento de metas personales con base en valores;
2. Reflexión sociomoral, como capacidad de regular procesos cognitivos y emocionales para la toma de decisiones moralmente pertinentes;
- y 3. Convivencialidad, como capacidad de interactuar adecuadamente con el entorno social gracias a una preocupación por los intereses y costumbres de los demás.

Los valores personales se comprenden como referencias que cada individuo usa para guiar sus comportamientos en función de lo que considera importante, las cuales se clasifican en diez dimensiones (Schwartz, 2012): 1. Benevolencia, como predisposición a actuar procurando un beneficio social; 2. Universalismo, como preocupación por el bienestar de la humanidad y la naturaleza; 3. Autodirección, como independencia, autonomía y autoeficacia; 4. Estimulación, como satisfacción de necesidades a partir de experiencias sociales; 5. Hedonismo, como valoración de experiencias de goce y gratificación; 6. Logro, como competencia y alcance de metas establecidas; 7. Poder, como generación de jerarquías interpersonales con fines de orden y control; 8. Seguridad, como equilibrio, armonía y estabilidad entre el yo y los otros; 9. Conformidad, como inhibición de acciones de riesgo y evitación de conflictos; y 10. Tradición, como valoración de las costumbres y lo socialmente establecido.

Las actitudes hacia la ética profesional se entienden como los conocimientos, opiniones, ideas, sentimientos y acciones concretas que se presentan con la intención de mostrar una predisposición favorable o desfavorable hacia aspectos éticos de la formación profesional, los cuales se clasifican en seis dimensiones (Hirsch, 2005): 1. Responsabilidad, como disposición a cumplir reglas y compromisos; 2. Honestidad, como tendencia a aceptar los límites personales y expresarse con claridad; 3. Ética profesional-personal, como intención de actuar en todo momento desde principios éticos; 4. Servicio a la sociedad, como interés por actuar para beneficio y utilidad social; 5. Respeto, como propósito de

tomar en cuenta y considerar a las personas independientemente de las diferencias personales; y 6. Sujeción a valores profesionales, como orientación a definir el profesionalismo por acciones éticamente pertinentes.

Estas perspectivas y clasificaciones han contribuido a estudiar aspectos implicados en las competencias éticas durante la formación profesional, como la inclusión de la educación moral en la educación universitaria (Ahumada & García, 2018; Buxarrais et al., 2015), el uso de tecnologías para la promoción de la salud (Acevedo Ayala et al., 2020), la preocupación por los derechos humanos de las víctimas (Etxeberria, 2020), la sensibilidad a las diferencias socioculturales (Maslova et al., 2020), la búsqueda de bienestar y su relación con el materialismo (Karabati & Cemalcilar, 2010), la conducta proambiental (Ahmad et al., 2020), el uso de tecnologías para la información y la comunicación (Bordas-Beltrán & Arras-Vota, 2018), la regulación ética en las prácticas profesionales en salud (Salazar et al., 2019), o las orientaciones hacia fenómenos políticos relacionados con la reducción de la violencia y la búsqueda de la paz (Pérez-Montero & Camacho-Coy, 2021).

Se propuso hacer un abordaje de las competencias éticas desde una perspectiva integral de la construcción de la personalidad moral, los valores personales y las actitudes hacia la ética profesional, ya que además se han desarrollado cuestionarios de evaluación psicológica que han posibilitado obtener evidencias para cada modelo (Buxarrais et al., 2003; Hirsch, 2005; Miranda-Rodríguez et al., 2021; Schwartz et al., 2001), por lo que resultó factible la elaboración de un diagnóstico de competencias profesionales (particularmente en competencias éticas), para tener criterios de evaluación sobre las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que son necesarios para ejercer una carrera profesional (Christie et al., 2003; Petrakis et al., 2018; Pokrovskaja et al., 2018). En este sentido, el objetivo de la presente investigación consistió en elaborar un diagnóstico de competencias éticas en estudiantes de FES Zaragoza, específicamente en términos de: 1) las correlaciones entre los conceptos abordados, 2) diferencias por rasgos particulares del alumnado (sexo y carrera) y 3) sus experiencias directas con la ética profesional.

Método

Participantes

338 estudiantes (210 mujeres, 125 hombres y tres personas que prefirieron no responder) con un rango de edad de 18 a 53 años ($M=20.89$, $D.E.=3.25$), de los cuales 318 estaban entre 18 y 24 años al momento de la investigación. Todos los participantes inscritos en una de las nueve carreras que se imparten en FES Zaragoza (102 de Ingeniería Química, 94 de Psicología, 73 de Cirujano Dentista, 20 de Medicina, 14 de Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, 12 de Enfermería, 11 de Química Farmacéutico Biológica, 6 de Biología y 6 de Nutriología) y cursando alguna etapa de pregrado (39.6% Primer año, 40.2% Años intermedios, 15.7% Último año y 4.4% En proceso de titulación).

Instrumentos

1. *Escala de Personalidad Moral (Buxarrais et al., 2003)*. Adaptada a población mexicana por Miranda-Rodríguez et al. (2021), está compuesta por 20 reactivos distribuidos en tres factores (definidos conceptualmente en la introducción) con índice Alfa de Cronbach global de .80: Construcción del yo ($\alpha=.77$), Reflexión sociomoral ($\alpha=.75$) y Convivencialidad ($\alpha=.58$). Los reactivos están redactados a manera de afirmaciones donde cada participante debe responder en una escala de 1 a 5 con qué frecuencia se siente, piensa o actúa según lo que se menciona en cada una (1=Nunca, 2=Pocas veces, 3=Algunas veces, Muchas veces, 5=Siempre).

2. *Versión en español del Cuestionario de Valores Personales (Schwartz et al., 2001)*. Compuesta por 40 reactivos distribuidos en diez factores (definidos conceptualmente en la introducción) con un índice Alfa de Cronbach global de .89 (Castro-Solano & Nader, 2006): Benevolencia ($\alpha=.65$), Universalismo ($\alpha=.81$), Autodirección ($\alpha=.67$), Estimulación ($\alpha=.67$), Hedonismo ($\alpha=.80$), Logro ($\alpha=.77$), Poder ($\alpha=.61$), Seguridad ($\alpha=.74$), Conformidad ($\alpha=.64$) y Tradición ($\alpha=.60$). Los reactivos están redactados describiendo las tendencias de comportamiento de una persona hipotética y cada participante debe responder en una escala de 1 a 6 cuánto considera que su comportamiento se asemeja al de esa persona (1=No se parece nada a mí, 2=No se parece a mí, 3=Se parece un poco a mí, 4=Se parece algo a mí, 5=Es como yo, 6=Se parece mucho a mí).

3. *Dimensión de competencias éticas de la Escala de Actitudes hacia la Ética Profesional en estudiantes universitarios (Hirsch, 2005)*. Compuesta por 23 reactivos distribuidos en seis factores (definidos conceptualmente en la introducción) con un índice Alfa de Cronbach global de .82: Responsabilidad ($\alpha=.69$), Honestidad ($\alpha=.65$), Ética profesional-personal ($\alpha=.50$), Servicio a la sociedad ($\alpha=.49$), Respeto ($\alpha=.49$) y Valores profesionales ($\alpha=.54$). Los reactivos están redactados como afirmaciones en las que cada participante debe responder en una escala de 1 a 5 qué tan de acuerdo está con cada una (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=De acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo).

4. Preguntas adicionales. Además de los instrumentos ya mencionados, para evaluar las diferencias por rasgos y las experiencias directas con la ética, se preguntó a los participantes por datos particulares como sexo y la carrera que estudian, además de dos preguntas dicotómicas (Sí o No): 1) ¿Has cursado alguna asignatura relacionada con la ética?; y 2) ¿Has tenido algún acercamiento particular a temas de ética durante tu carrera (tema de exposición, reflexión en clase, foro, seminario, práctica, etc.)?

Procedimiento

La investigación fue previamente aprobada en términos teóricos, metodológicos, éticos y prácticos por el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) de la UNAM. Los instrumentos se distribuyeron en versiones electrónicas de Google Forms mediante redes sociales (Facebook, WhatsApp o correo electrónico), e impresas en las instalaciones de FES Zaragoza cuidando los aspectos éticos de anonimato, confidencialidad, participación voluntaria de los estudiantes y uso de los datos exclusivamente para fines de investigación. Una vez recopilados, los datos se organizaron mediante Microsoft Excel para después exportarse al software SPSS v. 27 y a su incorporación en AMOS.

Resultados

Tras emplear pruebas de normalidad de todos los factores de las escalas se identificaron distribuciones no normales con resultados Kolmogorov-Smirnov entre .07 y .36 ($p<.001$), por

Tabla 1. Correlaciones entre los factores de valores personales, actitudes hacia la ética profesional y personalidad moral

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. Benevolencia	--																			
2. Universalismo	.491**	--																		
3. Autodirección	.271**	.439**	--																	
4. Estimulación	.184**	.188**	.458**	--																
5. Hedonismo	.199**	.297**	.480**	.504**	--															
6. Logro	.018	.089	.233**	.283**	.304**	--														
7. Autoridad	-.050	-.039	.199**	.208**	.163**	.566**	--													
8. Seguridad	.295**	.437**	.332**	.128*	.216**	.240**	.121*	--												
9. Conformidad	.272**	.197**	-.025	-.029	-.083	.107*	.135*	.277**	--											
10. Tradición	.201**	.052	-.048	.017	-.074	-.122*	-.090	.090	.411**	--										
11. Responsabilidad	.264**	.269**	.240**	.053	.060	.053	-.016	.191**	.039	.041	--									
12. Honestidad	.253**	.218**	.211**	.013	.062	.041	.036	.202**	.067	-.024	.532**	--								
13. Ética profesional	.170**	.329**	.367**	.091	.183**	-.042	-.077	.209**	.015	-.119*	.323**	.426**	--							
14. Servicio social	.404**	.401**	.153**	.007	.021	-.180**	-.205**	.194**	.095	.043	.334**	.369**	.426**	--						
15. Respeto	.267**	.325**	.216**	.022	.081	-.022	-.001	.134*	.006	.035	.442**	.377**	.354**	.402**	--					
16. Valores profesionales	.342**	.316**	.213**	-.006	.045	-.125*	-.139*	.135*	.093	.044	.398**	.370**	.398**	.545**	.429**	--				
17. Construcción del yo	.240**	.332**	.227**	.057	.090	.113*	.046	.294**	.200**	-.036	.348**	.222**	.271**	.279**	.395**	.286**	--			
18. Reflexión sociomoral	.179**	.204**	.163**	.029	.089	-.051	-.106	.162**	.001	-.100	.156**	.143**	.277**	.256**	.201**	.222**	.353**	--		
19. Convivialidad	.176**	.261**	.238**	.149**	.104	.059	.055	.216**	.009	.028	.160**	.068	.103	.164**	.289**	.120*	.413**	.064	--	

Nota. **p<.001. *p<.05

Tabla 2. Identificación de dimensiones de competencias éticas mediante índices de ajuste por ecuaciones estructurales

Modelo	χ^2	gl	p	χ^2 /gl	GFI	CFI	SRMR	RMSEA	AIC	BIC	CAIC
1 dimensión	374.99	44	<.001	8.52	0.80	0.54	0.12	0.14	418.99	503.10	525.10
2 dimensiones	224.12	42	<.001	5.33	0.88	0.74	0.09	0.11	272.12	363.87	387.87
3 dimensiones	129.50	32	<.001	4.04	0.92	0.84	0.08	0.09	175.50	263.43	286.43
4 dimensiones	82.60	37	<.001	2.23	0.95	0.93	0.05	0.06	140.60	251.46	280.46
5 dimensiones	109.63	43	<.001	2.55	0.94	0.92	0.05	0.07	179.67	313.48	348.48

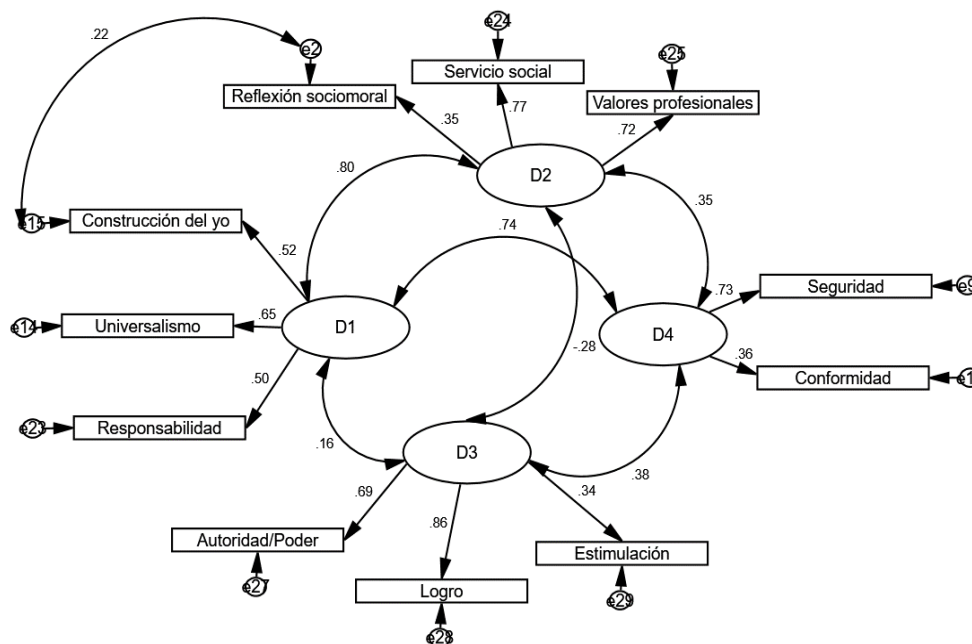


Figura 1. Dimensiones de competencias éticas en estudiantes universitarios

lo que se emplearon correlaciones de Spearman (ver Tabla 1). Posteriormente se identificaron dimensiones latentes mediante un Modelamiento por Ecuaciones Estructurales (ver Tabla 2). El modelo de cuatro dimensiones presentó el mejor ajuste (ver Figura 1), dimensiones definidas como: Autonomía moral (AM), Sensibilidad sociomoral (SS), Proactividad (P) e Integridad moral (IM) (ver Tabla 3).

Para conocer las relaciones entre los conceptos, se emplearon correlaciones de Spearman entre cada dimensión: identificamos que las dimensiones correlacionaron de manera estadísticamente significativa y positiva, con excepción de la correlación entre Sensibilidad sociomoral y Proactividad, la cual fue estadísticamente significativa y negativa (ver Tabla 4).

Tabla 3. Definiciones de las dimensiones de competencias éticas en estudiantes universitarios

Dimensión	Componentes	Indicadores (competencias)
D1. Autonomía moral (AM)	Construcción del yo, Universalismo y Responsabilidad	Capacidad de asumir responsabilidades, toma de decisiones razonadas, preocupación por la justicia e igualdad, afinidad por la diversidad y la no discriminación, protección de la naturaleza, cumplimiento puntual de obligaciones y confidencialidad en el trabajo profesional.
D2. Sensibilidad sociomoral (SS)	Reflexión sociomoral, Servicio social y Valores profesionales	Regulación de emociones para la armonía social, capacidad de solucionar problemas interpersonales, atención a los acontecimientos sociales, preocupación por ser útil para la sociedad y capacidad de priorizar el servicio sobre el beneficio personal.
D3. Proactividad (P)	Poder, Logro y Estimulación	Búsqueda de poder, éxito, liderazgo y reconocimiento social. Ambición por destacar como individuo entre los demás, competir con otros y tener experiencias emocionantes.
D4. Integridad moral (IM)	Seguridad y Conformidad	Preocupación por un ambiente organizado, saludable y libre de amenazas. Respeto por las reglas que procuren el orden social y eviten el caos en las instituciones o grupos.

Tabla 4. Correlaciones entre las dimensiones de competencias éticas

	AM	SS	P	IM
AM	1			
SS	.518**	1		
P	.126*	-.144**	1	
IM	.402**	.183**	.187**	1

Nota. ** $p < .001$, * $p < .05$

Tabla 5. Diferencias por rangos de Sensibilidad sociomoral en Mujeres y Hombres

	Grupos	N	Rango promedio
Sensibilidad sociomoral	Mujeres	210	178.10
	Hombres	125	151.10
	Total	335	

Tabla 6. Diferencias por rangos entre áreas con respecto a Sensibilidad sociomoral y Proactividad

Grupos	N	Rango (Sensibilidad sociomoral)	Rango (Proactividad)
Salud	111	165.14	182.49
Químico-Biológicas	119	149.65	181.41
Comportamiento	108	195.86	143.03
Total	338		

Para conocer las diferencias por rasgos como sexo, se emplearon pruebas de Mann-Whitney con la finalidad de comparar los puntajes de cada dimensión entre hombres y mujeres: los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en Sensibilidad sociomoral ($Z = -2.46$, $p = .01$), donde las mujeres presentan mayores puntajes que los hombres (ver Tabla 5). Posteriormente, se agruparon tres áreas de acuerdo con cada carrera de FES Zaragoza para una distribución equitativa de la muestra: 32.8% Ciencias de la Salud (Medicina, Cirujano Dentista, Enfermería y Nutriología), 35.2% Químico-Biológicas (Ingeniería Química, Biología y Química Farmacéutico Biológica) y 32% del Comportamiento (Psicología y Desarrollo

Comunitario para el Envejecimiento). Se empleó la prueba H de Kruskal-Wallis para identificar diferencias entre cada área con respecto a las cuatro dimensiones (ver Tabla 6). Se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Sensibilidad sociomoral ($H = 12.99$, $p < .01$) y Proactividad ($H = 11.65$, $p < .01$), siendo los estudiantes de área de comportamiento quienes presentaron puntajes mayores en Sensibilidad sociomoral y menores en Proactividad con respecto a estudiantes de las otras dos áreas.

Finalmente, para conocer las diferencias por experiencias relacionadas con la ética, de la muestra total se extrajo una submuestra compuesta por 125 estudiantes universitarios (62.4% mujeres) con un rango de edad de 18 a 29 años ($M = 21.06$,

Tabla 7. Diferencias por rangos de Sensibilidad sociomoral en la pregunta ¿Has tenido algún acercamiento particular a temas de ética durante tu carrera (tema de exposición, reflexión en clase, foro, seminario, práctica, etc.)?

	Grupos	N	Rango promedio
Sensibilidad sociomoral	Sí	56	71.07
	No	69	56.45
	Total	125	

$D.E.=2.19$), y se plantearon las dos preguntas dicotómicas: 35.2% respondió Sí ha cursado alguna asignatura relacionada con la ética y 64.8% respondió que No; mientras que 44.8% respondió Sí había tenido alguna experiencia relacionada y 55.2% respondió que No. Se emplearon pruebas de Mann-Whitney y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la pregunta sobre cursar alguna asignatura, pero sí en la pregunta sobre haber tenido algún acercamiento particular a temas de ética, específicamente en la Sensibilidad sociomoral ($Z=-2.24, p=.02$), donde quienes sí han tenido una experiencia mostraron mayores puntajes en comparación con quienes no (ver Tabla 7).

Discusión y Conclusiones

Esta investigación partió del objetivo de establecer un diagnóstico de competencias éticas en estudiantes de FES Zaragoza. Las cuatro dimensiones identificadas permitieron cumplir dicho objetivo de una forma que compila lo que se ha identificado en estudios previos desarrollados en contextos diferentes (Christie et al., 2003; Maslova et al., 2020; Pérez-Montero & Camacho-Coy, 2021; Salazar et al., 2019). Se conformaron cuatro criterios de evaluación para entender cómo los estudiantes universitarios desarrollan las habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para su formación ética profesional (Buxarrais et al., 2015; Kulju et al., 2016; Lechasseur et al., 2018).

La dimensión de autonomía moral, compuesta por construcción del yo, universalismo y responsabilidad (Buxarrais, 1997; Hirsch, 2005; Puig, 1995; Schwartz, 2012), refleja la capacidad del estudiante para definir los principios éticos que regirán su desarrollo profesional, efectuar acciones fundamentadas en ellos y tener una constante autocrítica para mejorarlos o modificarlos (Insaurralde & Blasch, 2018; Wardekker, 2001). Entrenar la autonomía moral en la educación superior es fundamental para formar estudiantes con la disposición de actuar por deber cívico y

ético, sin la necesidad de una figura de autoridad que se los ordene, confiando en sus conocimientos y habilidades que le permitan tomar decisiones responsables desde su propio criterio profesional (Cannatella, 2018; Herman, 2008; Jos, 1990).

La dimensión de sensibilidad sociomoral, compuesta por reflexión sociomoral, servicio social y valores profesionales (Hirsch, 2005; Puig, 1995), concibe la habilidad que los estudiantes deben desarrollar para preocuparse por las necesidades de otras personas, tener la disposición de ayudarlas y prestar atención al contexto social de pertenencia para contribuir a la solución de las problemáticas que de este emanen (Formosa, 2021; Rest, 1982; Yeom et al., 2017). La sensibilidad es un aspecto central en la educación moral para formar profesionales que no solo actúen desde lo intelectual o racional, también desde la afabilidad y la comprensión de las vulnerabilidades de otras personas, de tal manera que puedan atenderlas con base en el cuidado y la empatía (Jiménez-Herrera et al., 2022; Katsarov et al., 2019; Marples, 2022).

La dimensión de proactividad, compuesta por valores de poder, logro y estimulación (Schwartz, 2012), se caracteriza por la destreza que aprenden los estudiantes para tener planes en función de metas profesionales, desarrollar una identidad basada en sus expectativas morales de lo que quieren llegar a ser, y definir sus motivaciones a partir de los desafíos que involucren alcanzar sus objetivos (Jackson & Tomlinson, 2020; Yang, 2013). Promover la proactividad en la educación superior desde un punto de vista ético es una oportunidad para que los estudiantes contemplen su propia superación como una forma de desarrollarse como individuos responsables de tener un efecto positivo en el mundo que les rodea, actuando con liderazgo y preocupación por realizar sus actividades profesionales con la mayor calidad posible (Starratt, 2005; Tymon & Batistic, 2016).

La dimensión de integridad moral, compuesta por valores de conformidad y seguridad (Schwartz, 2012), considera que los estudiantes deben desarrollar una disposición por conocer y tener

siempre presentes los códigos de ética fundamentales para su carrera, así como la convicción de actuar bajo sus principios, siendo conscientes de sus derechos y obligaciones morales como profesionales (Mason, 2001; Wicclair, 2019; Zhang et al., 2021). En este sentido, el rol de la educación debe ser el de proveer de herramientas para que los estudiantes actúen de manera coherente con tales códigos, dándolos a conocer y convenciendo de su importancia para el beneficio individual, social y ambiental (Hedberg, 2018; Musschenga, 2001).

Las correlaciones positivas entre las dimensiones demuestran que el desarrollo de una serie de competencias puede implicar también el aprendizaje de otra, por lo que educar en las cuatro dimensiones es recomendable desde un punto de vista integral de la formación ética profesional (Baykara et al., 2015; Chambers, 2011; Pellegrino, 1990; Rest, 1984). La excepción identificada en la correlación negativa entre sensibilidad sociomoral y proactividad sugiere alertar que una excesiva ambición en términos de superación, logros individuales y éxito profesional puede desarrollar narcisismo, manipulación y abusos de poder, entre otras conductas asociadas con la falta de compasión y empatía con la sociedad (Blair et al., 2017).

En cuanto a diferencias, se identificó una mayor sensibilidad sociomoral en mujeres en comparación con hombres, siendo consistente con otras evidencias donde se ha identificado el mismo resultado independientemente del nivel educativo de los participantes o los instrumentos de evaluación utilizados, lo que sugiere una consideración al momento de educar esta dimensión en los estudiantes y las diferencias por género que pueden surgir en el intento de fomentarla (You et al., 2011). Así mismo, se encontró que los estudiantes del área del Comportamiento (Psicología y Desarrollo comunitario para el envejecimiento) presentan una mayor sensibilidad sociomoral y una menor proactividad en comparación con estudiantes de las áreas de la Salud y Químico-Biológicas, esto probablemente se deba a la revisión de temas sociales contemporáneos, lo que promueve la sensibilidad y reduce la tendencia al individualismo por una constante concientización de la realidad social que se reflexiona en los

salones de clase (Fowler et al., 2009; Katsarov et al., 2019).

Los resultados también mostraron que los estudiantes que han tenido acercamientos a temas de ética durante sus carreras presentaron una mayor sensibilidad sociomoral, lo que demuestra la relevancia de educar en asuntos éticos para que los estudiantes desarrollen la capacidad de detectar, comprender y atender profesionalmente las necesidades del contexto social en el que viven (Marple, 2022). Finalmente, como limitaciones y sugerencias, se sugiere que en futuros estudios se cuida en mayor medida la proporción de participantes por carrera y por semestre, de tal manera que se pueda controlar la posible influencia de la trayectoria académica.

El presente diagnóstico en los estudiantes de FES Zaragoza permite entender cómo han desarrollado sus competencias éticas en función de cuatro dimensiones que pueden servir como referentes para futuras decisiones académicas e institucionales. Se espera que los resultados de esta investigación sean utilizados para el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación y estrategias de intervención enfocadas en favorecer el desarrollo ético profesional de los estudiantes de esta y otras entidades académicas.

Referencias

- Acevedo Ayala, J. W., Lazo Pérez, M. A., & Medina Borges, R. M. (2020). Ciencia, salud y tecnología en Chile. *RICSH Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9(17), 240–272.
<https://doi.org/10.23913/ricsh.v9i17.196>
- Ahmad, W., Kim, W. G., Anwer, Z., & Zhuang, W. (2020). Schwartz personal values, theory of planned behavior and environmental consciousness: How tourists' visiting intentions towards eco-friendly destinations are shaped? *Journal of Business Research*, 110, 228–236.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.01.040>
- Ahumada, M., & García, X. M. (2018). Educación moral en Sudamérica: Un sistema pedagógico de transversalidad. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0).

- <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230029>
- Baykara, Z. G., Demir, S. G., & Yaman, S. (2015). The effect of ethics training on students recognizing ethical violations and developing moral sensitivity. *Nursing Ethics*, 22(6), 661–675.
<https://doi.org/10.1177/0969733014542673>
- Blair, C. A., Helland, K., & Walton, B. (2017). Leaders behaving badly: The relationship between narcissism and unethical leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(2), 333–346.
<https://doi.org/10.1108/LODJ-09-2015-0209>
- Bordas-Beltrán, J., & Arras-Vota, A. (2018). Perspectivas de los estudiantes mexicanos sobre competencias en TIC, definidas por género. *Revista Latina De Comunicación Social*, 73, 462–477.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1265>
- Bosma, C. M., & Granger, A. M. (2022). Sharing is caring: Ethical implications of transparent research in psychology. *American Psychologist*, 77(4), 565–575.
<https://doi.org/10.1037/amp0001002>
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores* (Desclée de Brouwer, Ed.).
- Buxarrais, M. R., Esteban, F., & Mellen, T. (2015). The state of ethical learning of students in the Spanish university system: Considerations for the European higher education area. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 472–485.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.973835>
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., & Tey, A. (2003). *Instrumento de Evaluación de las Dimensiones de la Personalidad Moral*. Universitat de Barcelona. (Grupo de Investigación en Educación Moral, GREM).
- Cannatella, H. J. (2018). A Teaching Perspective on Autonomy in Art Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 52(3), 43.
<https://doi.org/10.5406/jaesteduc.52.3.0043>
- Caspers, M. L., & Roberts-Kirchhoff, E. S. (2003). Incorporation of ethical and societal issues in biochemistry into a senior seminar course. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 31(5), 298–302.
<https://doi.org/10.1002/bmb.2003.494031050258>
- Chambers, D. W. (2011). Developing a self-scoring comprehensive instrument to measure rest's four-component model of moral behavior: The Moral Skills Inventory. *Journal of Dental Education*, 75(1), 23–35.
<https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2011.75.1.tb05019.x>
- Christie, C. R., Bowen, D. M., & Paarmann, C. S. (2003). Curriculum Evaluation of Ethical Reasoning and Professional Responsibility. *Journal of Dental Education*, 67(1), 55–63.
<https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2003.67.1.tb03619.x>
- Etxeberria, X. (2020). Modelos de educación moral y víctimas. *Deusto Journal of Human Rights*, 5, 41–68. <https://doi.org/10.18543/djhr.1759>
- Formosa, P. (2021). A Kantian approach to education for moral sensitivity. *Journal of Philosophy of Education*, 55(6), 1017–1028.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12597>
- Fowler, S. R., Zeidler, D. L., & Sadler, T. D. (2009). Moral Sensitivity in the Context of Socioscientific Issues in High School Science Students. *International Journal of Science Education*, 31(2), 279–296.
<https://doi.org/10.1080/09500690701787909>
- Frank, H., Campanella, L., Dondi, F., Mehlich, J., Leitner, E., Rossi, G., Ndjoko Ioset, K., & Bringmann, G. (2011). Ethics, chemistry, and education for sustainability. *Angewandte Chemie International Edition*, 50(37), 8482–8490. <https://doi.org/10.1002/anie.201007599>
- Hedberg, T. (2018). Climate change, moral integrity, and obligations to reduce individual greenhouse gas emissions. *Ethics, Policy & Environment*, 21(1), 64–80.
<https://doi.org/10.1080/21550085.2018.1448039>
- Hemberg, J., & Hemberg, H. (2020). Ethical competence in a profession: Healthcare professionals' views. *Nursing Open*, 7(4), 1249–1259. <https://doi.org/10.1002/nop2.501>
- Herman, B. (2008). Training to autonomy: Kant and the question of moral education. In B. Herman (Ed.), *Moral Literacy* (pp. 130–153). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674273665-007>

- Hernández, V. J. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional FES Zaragoza 2018-2022*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. <https://www.zaragoza.unam.mx/plan-de-desarrollo-institucional-fes-zaragoza-2018-2022/>
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/125>
- Illingworth, S. (2004). *Approaches to Ethics in Higher Education. Teaching Ethics across the Curriculum*. Philosophical and Religious Studies Subject Centre, Learning and Teaching Support Network (PRS-LTSN).
- Insaurrealde, C. C., & Blasch, E. (2018). Moral autonomy in decision-making support from avionics analytics ontology. *2018 Integrated Communications, Navigation, Surveillance Conference (ICNS)*, 5A4-1-5A4-11. <https://doi.org/10.1109/ICNSURV.2018.8384902>
- Jackson, D., & Tomlinson, M. (2020). Investigating the relationship between career planning, proactivity and employability perceptions among higher education students in uncertain labour market conditions. *Higher Education*, 80(3), 435–455. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00490-5>
- Jiménez-Herrera, M. F., Font-Jimenez, I., Bazo-Hernández, L., Roldán-Merino, J., Biurrun-Garrido, A., & Hurtado-Pardos, B. (2022). Moral sensitivity of nursing students. Adaptation and validation of the moral sensitivity questionnaire in Spain. *PLOS ONE*, 17(6), e0270049. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270049>
- Jos, P. H. (1990). Administrative Responsibility Revisited. *Administration & Society*, 22(2), 228–248. <https://doi.org/10.1177/009539979002200205>
- Karabati, S., & Cemalcilar, Z. (2010). Values, materialism, and well-being: A study with Turkish university students. *Journal of Economic Psychology*, 31(4), 624–633. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.04.007>
- Katsarov, J., Christen, M., Mauerhofer, R., Schmocker, D., & Tanner, C. (2019). Training moral sensitivity through video games: A review of suitable game mechanisms. *Games and Culture*, 14(4), 344–366. <https://doi.org/10.1177/1555412017719344>
- Koskinen, C., Kaldestad, K., Rossavik, B. D., Ree Jensen, A., & Bjerga, G. (2022). Multi-professional ethical competence in healthcare – an ethical practice model. *Nursing Ethics*, 096973302110629. <https://doi.org/10.1177/09697330211062986>
- Kulju, K., Stolt, M., Suhonen, R., & Leino-Kilpi, H. (2016). Ethical competence: A concept analysis. *Nursing Ethics*, 23(4), 401–412. <https://doi.org/10.1177/0969733014567025>
- Lechasseur, K., Caux, C., Dollé, S., & Legault, A. (2018). Ethical competence: An integrative review. *Nursing Ethics*, 25(6), 694–706. <https://doi.org/10.1177/0969733016667773>
- Marples, R. (2022). Moral sensitivity: The central question of moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 56(2), 342–355. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12633>
- Maslova, O. v., Shlyakhta, D. A., & Yanitskiy, M. S. (2020). Schwartz value clusters in modern university students. *Behavioral Sciences*, 10(3), 66. <https://doi.org/10.3390/bs10030066>
- Mason, M. (2001). The ethics of integrity: Educational values beyond postmodern ethics. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 47–69. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00209>
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354–371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Mion, G., & Bonfanti, A. (2019). Drawing up codes of ethics of higher education institutions: Evidence from Italian universities. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1526–1538. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2018-0264>
- Miranda-Rodríguez, R. A., Buxarrais Estrada, M. R., & 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. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2021.3.391>

- Moore, G. (2006). Managing ethics in higher education: implementing a code or embedding virtue? *Business Ethics: A European Review*, 15(4), 407–418.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2006.00462.x>
- Musschenga, A. W. (2001). Education for moral integrity. *Journal of Philosophy of Education*, 35(2), 219–235.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.00222>
- Orellana, L., Alarcón, T., Schnettler, B., Riquelme-Segura, L., Mora, M., Adasme-Berríos, C., Lobos, G., Saracosti, M., & Oda-Montecinos, C. (2024). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes y Creencias Heteronormativas (HABS) en Español: Dos estudios con muestras universitarias Chilenas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 71(1), 85. <https://doi.org/10.21865/RIDEP71.1.07>
- Patiño-González, S. (2009). Promoting ethical competencies: Education for democratic citizenship in a Mexican institution of higher education. *Journal of Moral Education*, 38(4), 533–551.
<https://doi.org/10.1080/03057240903321980>
- Pellegrino, E. D. (1990). Relationship between autonomy and integrity in medical ethics. *Boletín de La Oficina Sanitaria Panamericana*, 108(5), 379–390.
<https://europepmc.org/article/med/2144120>
- Pérez-Montero, E., & Camacho-Coy, H. (2021). Actitud frente a los Acuerdos de Paz: escepticismo en jóvenes universitarios. *Educación y Humanismo*, 23(41).
<https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.3821>
- Petrakis, M., Robinson, R., Myers, K., Kroes, S., & O'Connor, S. (2018). Dual diagnosis competencies: A systematic review of staff training literature. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 53–57.
<https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.01.003>
- Pokrovskaja, N. N., Petrov, M. A., & Gridneva, M. A. (2018). Diagnostics of professional competencies and motivation of the engineer in the knowledge economy. *2018 Third International Conference on Human Factors in Complex Technical Systems and Environments (ERGO)s and Environments (ERGO)*, 28–31.
<https://doi.org/10.1109/ERGO.2018.8443851>
- Puig, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 103–120.
<https://doi.org/10.35362/rie801189>
- Rest, J. R. (1982). A psychologist looks at the teaching of ethics. *The Hastings Center Report*, 12(1), 29.
<https://doi.org/10.2307/3560621>
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. In W. Kurtines & J. Gewortz (Eds.), *Morality, moral development, and moral behavior* (pp. 24–38). Wiley.
- Salazar, E., Salazar, M., Rodríguez, C., & Díaz, J. (2019). Descripción de actitudes sobre ética profesional en estudiantes de dos escuelas profesionales en el área de salud. *Anales de La Facultad de Medicina*, 80(3), 342–345.
<https://doi.org/10.15381/anales.803.16858>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the Theory of Basic Human Values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519–542.
<https://doi.org/10.1177/0022022101032005001>
- Starratt, R. J. (2005). Responsible Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 124–133.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984676>
- Toribio Pérez, L., & Andrade Palos, P. (2023). Propiedades Psicométricas del Continuo de Salud Mental (MHC-SF) en jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 68(2), 151.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP68.2.11>
- Touitou, Y., Portaluppi, F., Smolensky, M. H., & Rensing#, L. (2004). Ethical principles and standards for the conduct of human and animal biological rhythm research. *Chronobiology International*, 21(1), 161–170.
<https://doi.org/10.1081/CBI-120030045>
- Tymon, A., & Batistic, S. (2016). Improved academic performance and enhanced employability? The potential double benefit of proactivity for business graduates. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 915–932.

- <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1198761>
- Veugelers, W. (2019). *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (W. Veugelers, Ed.). BRILL.
<https://doi.org/10.1163/9789004411944>
- Wardekker, W. L. (2001). Schools and moral education: Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 101–114.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.00212>
- Wicclair, M. R. (2019). Conscientious objection, moral integrity, and professional obligations. *Perspectives in Biology and Medicine*, 62(3), 543–559.
<https://doi.org/10.1353/pbm.2019.0032>
- Wright, T., & Wright, K. (2022). Proposing a justice approach to ethics of care in art psychotherapy. *The Arts in Psychotherapy*, 79, 101912.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101912>
- Yang, J. (2013). Linking proactive personality to moral imagination: Moral identity as a moderator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(1), 165–175.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.1.165>
- Yeom, H.-A., Ahn, S.-H., & Kim, S.-J. (2017). Effects of ethics education on moral sensitivity of nursing students. *Nursing Ethics*, 24(6), 644–652.
<https://doi.org/10.1177/0969733015622060>
- You, D., Maeda, Y., & Bebeau, M. J. (2011). Gender differences in moral sensitivity: A meta-analysis. *Ethics & Behavior*, 21(4), 263–282.
<https://doi.org/10.1080/10508422.2011.585591>
- Zhang, Y., Lin, H., Zhang, X., & Ye, Q. (2021). The next steps in academic integrity — education, awareness, norms, duty and law. *Forensic Sciences Research*, 6(4), 341–346.
<https://doi.org/10.1080/20961790.2021.1970887>
- Zwijssen, S. A., Niemeijer, A. R., & Hertogh, C. M. P. M. (2011). Ethics of using assistive technology in the care for community-dwelling elderly people: An overview of the literature. *Aging & Mental Health*, 15(4), 419–427.
<https://doi.org/10.1080/13607863.2010.543662>