

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**La formación integral en el ámbito universitario: un estudio
empírico sobre la importancia de los valores y las actitudes
ético-profesionales**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Belén Obispo Díaz

Director

José Manuel García Ramos

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

La formación integral en el ámbito universitario.
Un estudio empírico sobre la importancia de los valores y las actitudes ético-profesionales

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Belén Obispo Díaz

DIRECTOR

José Manuel García Ramos

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación**



LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

**UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LOS
VALORES Y LAS ACTITUDES ÉTICO-PROFESIONALES**

MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

POR

Belén Obispo Díaz

DIRECTOR

Dr. José Manuel García Ramos

Madrid, 2021

Copyright © 2021 por Belén Obispo Díaz. Todos los derechos reservados.

A mis abuelos Ángela y José, por iluminar este camino.
A mis padres, a Cristina, a Ángela y a Jesús, por acompañarme.
A mis alumnos, por ellos y para ellos, existe este trabajo.

Agradecimientos

El profesor Dr. Alfonso López Quintás, con quién tuve la suerte de formarme en el Máster Universitario de Humanidades (UFV), nos dijo una vez en clase, y así aparece también reflejado en sus escritos que: *comenzar una y otra vez, significa insistir. Y esta, es la forma que tenemos los seres finitos de conseguir algo difícil.*

La elaboración de una tesis doctoral es un proceso que tiene un impacto directo en mí, como profesional y como persona. Pero también, y muchas veces sin quererlo, ha tenido un impacto en mi entorno.

Por este motivo, necesito comenzar el trabajo agradeciendo la paciencia, el cariño y el entendimiento de todas aquellas personas que, de una forma u otra, han formado parte de este proceso.

El agradecimiento más profundo es para mí director de tesis el Dr. José Manuel García Ramos. Gracias por mirarme de manera diferente durante mi formación como pedagoga y por seguir haciéndolo cada día. Gracias por tu infinita paciencia, por dirigir este trabajo con el cariño con el que lo has hecho, por aguantar cada una de mis frustraciones, sin esperar nada a cambio. Gracias, por enseñarme qué es la formación integral.

Agradecer a el Dr. Francisco Bueno y a la Dra. Marta Pedrajas, su implicación, sus correcciones, su rigor académico y su exigencia. Gracias por dedicarme vuestro tiempo. Pero, sobre todo, gracias por transmitirme a través de vuestro ejemplo, la importancia y la necesidad de la Ética en la universidad. Os estaré eternamente agradecida.

Gracias a mis padres, Paco y Oti, porque sin vuestro apoyo no hubiera sido capaz de empezar, de continuar y de finalizar este proceso. Gracias por haberlo hecho tan bien

durante tanto tiempo, por transmitirme valores esenciales como son el esfuerzo o la humildad. Enhorabuena también a vosotros, por haber llegado hasta aquí, sin quejaros.

Gracias a mi hermana, Cristina, por todas las veces en las que te has tenido que sentarte a mi lado, para revisar cada número, cada referencia o cada palabra. Por poner tu mirada cuando yo no podía. Gracias simplemente por estar, por comprenderme y por apoyarme.

Gracias a mis tíos, a mis primos, a mis abuelos y al resto de mi familia. Especialmente, gracias a ti, Angeli, por ser tía y madre a la vez. Gracias por ser ejemplo y apoyo incondicional. Gracias por sostener cada caída con amor. Este trabajo también es fruto de tu esfuerzo.

Sara y Erika, gracias por estar en este camino desde el primer hasta el último día. Por ser apoyo incondicional desde que os dije que comenzaría este proceso. Aunque creo que de eso ya ni nos acordamos. Gracias por respetar, mis silencios y mis ausencias con cariño y paciencia. Gracias por ser un pilar fundamental en todo este proceso y por estar siempre.

Noemy, gracias por dedicarme tu tiempo, cuando ni si quiera lo tenías. Por coger cada llamada y por estar a mí lado, sin que te lo tuviera que pedir. Gracias, por ser modelo y por ser maestra. Aunque creo que de esto muchas veces no eres consciente. Gracias por respetar mi tiempo, por entender mi aprendizaje y por obligarme a ser mejor cada día. Pero, sobre todo, gracias por dejarme ser y ayudarme a crecer, siempre.

Sonia, Miriam, Gemma y Yllian, gracias por entender lo que supone este trabajo. Por sostener cada momento de dificultad y por alegraros de los buenos momentos como si fueran vuestros. Gracias por transmitirme vuestra vocación y por ser guías.

Sandra, Bea, Alba, Angélica y Marta, gracias por ser luz. Porque habéis sabido entenderme, apoyarme y animarme. Gracias por vuestra mirada profunda y por vuestra energía. Gracias por confiar ciegamente en mí.

Mónica, Isabel y Marta, gracias por estar presentes desde la distancia, por preguntar, por esperar y por vivir esta experiencia a mi lado. Gracias por sostenerme.

Natalia y Vero, gracias por el apoyo durante estos últimos meses, ha sido fundamental. Gracias por ser compañeras en este viaje.

Gracias, en general, a la Universidad Francisco de Vitoria, al Grado en Psicología, a la Facultad de Educación y Psicología y al Vicerrectorado de Calidad y Transformación Organizacional. Especialmente a Clara Molinero, a Salvador Ortiz de Montellano, a Jorge López, a Yolanda Cerezo, a Consuelo Valbuena, y a Sandra Villén por darme una oportunidad, por confiar en mí, por facilitarme siempre el trabajo y por apoyarme durante estos años.

ÍNDICE

Resumen	33
Abstract	37
Introducción.....	41
1. Justificación del tema.....	41
2. Objetivos de la tesis	42
3. Estructura de la tesis	45
PARTE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA FORMACION INTEGRAL EN LA INSTITUCION UNIVERSITARIA. LA FORMACION EN ACTITUDES ÉTICO-PROFESIONALES.	47
Capítulo 1. Historia, Función y Misión de la Universidad	49
1.1. Aproximación etimológica al término Universidad.....	49
1.2. Evolución histórica de la universidad	50
1.2.1. “Prehistoria” de la Universidad. Las antiguas Grecia y Roma.....	50
1.2.2. Origen de la universidad: Las escuelas monacales y catedralicias.....	51
1.2.3. Las primeras universidades medievales.....	53
1.2.4. La universidad humanística y su evolución.....	54
1.2.5. La universidad científica durante el siglo XIX.....	56
1.2.6. La universidad en el siglo XX y su prospectiva durante el siglo XXI.....	58
1.3. Función y misión de la universidad en la actualidad	61
1.3.1. Función de la universidad	61
1.3.2. Misión de la universidad.....	64
Capítulo 2: Aproximación a la Formación Integral.....	67
2.1. Aproximación a un modelo antropológico	67
2.1.1. Facultades de la persona	68
2.1.2. Dimensiones de la persona	73
2.2. Formación integral en la universidad.....	75
2.2.1. El papel de las humanidades en la formación integral.....	78
2.2.2. Formación a través de experiencias	81
Capítulo 3: La Moral y su Desarrollo en la Persona.....	87
3.1. Aproximación teórica al término de moral	87
3.2. Aproximación teórica al concepto de valor moral.....	91
3.3. Desarrollo de la conciencia moral.....	95
3.3.1. Teoría del desarrollo de la conciencia moral de Piaget (1984).....	96
3.3.2. Teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1992)	97
3.3.3. Otras teorías de desarrollo de la conciencia moral	99

Capítulo 4. Ética, Profesión y Universidad	105
4.1. Aproximación al término Ética como Filosofía Moral	106
4.2. Profesiones y ética	107
4.2.1. Ética profesional. El buen ejercicio de la profesión.	108
4.3. Educación y ética	110
4.3.1. La disciplina de la Ética dentro de la formación universitaria	111
Capítulo 5: Situación Actual de la Formación Ética en la Universidad	117
5.1. Revisión de la legislación universitaria española	117
5.2. Revisión de los libros blancos de las profesiones.....	120
5.3. Revisión del plan de formación específica de carácter humanístico, en la Universidad Francisco de Vitoria	126
5.4. Revisión de las guías docentes de la asignatura de Ética y Deontología en la Universidad Francisco de Vitoria	128
Capítulo 6: Medición de la Formación integral, los Valores y las Actitudes ético- profesionales en el Ámbito Universitario	135
6.1. Escala I: Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario	136
6.1.1. Revisión bibliográfica sobre la medición de la formación integral	137
6.1.2. Propuesta inicial de la Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”	141
6.2. Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el entorno universitario”	145
6.2.1. Revisión bibliográfica sobre la medición de los valores personales y profesionales	146
6.2.2. Propuesta inicial de la Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”	148
6.3. Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”	150
6.3.1. Revisión bibliográfica sobre la medición de las actitudes ético profesionales	151
6.3.2. Propuesta inicial de la Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales”	153
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA IMPORTANCIA OTORGADA POR LOS UNIVERSITARIOS A LA FORMACIÓN INTEGRAL, LOS VALORES PERSONALES Y PROFESIONALES Y LAS ACTITUDES ÉTICO- PROFESIONALES	157
Capítulo 7: Diseño de Investigación y sus Determinantes	159
7.1. Problema de investigación	159
7.2. Objetivos e hipótesis fundamentales de investigación	162
7.3. Variables de estudio	165
7.4. Metodología de investigación	167

7.5. Diseño de investigación	168
7.6. Población y muestra.....	168
7.6.1. Muestra utilizada en los estudios inferenciales.....	169
7.6.2. Muestra utilizada en los estudios cualitativos	172
Capítulo 8: Estudios previos.....	175
8.1. Validez de contenido. Juicio de expertos.....	175
8.2.1. Análisis descriptivo de las valoraciones de los expertos	179
8.2.2. Análisis de la concordancia de las valoraciones de los expertos	184
8.2.3. Modificaciones al cuestionario a partir de la validez de contenido	185
8.2.4. Cuestionario tras la validez de contenido	187
8.3. Procedimiento y criterios del proceso de validación	189
8.3.1. Criterios seguidos para la estimación de la fiabilidad.....	189
8.3.2. Criterios seguidos para los índices de homogeneidad e índices de validez de los ítems	190
8.3.3. Criterios seguidos para estudiar la validez	191
8.4. Validación Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”	197
8.4.1. Estimación de la fiabilidad de la Escala I antes del análisis factorial.....	197
8.4.2. Índices de homogeneidad y validez de los ítems de la Escala I	198
8.4.3. Validez criterial convergente de la Escala I.....	199
8.4.4. Análisis factorial exploratorio (AFE ₁) de la Escala I	200
8.4.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC ₁) de la Escala I.....	207
8.4.6. Estimación de la fiabilidad de la Escala I después del análisis factorial	208
8.5. Validación escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”	210
8.5.1. Estimación de la fiabilidad de la Escala II antes del análisis factorial ...	210
8.5.2. Índices de homogeneidad y validez de los ítems de la Escala II	210
8.5.3. Validez criterial convergente de la Escala II	212
8.5.4. Análisis factorial exploratorio (AFE ₂) de la Escala II	212
8.5.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC ₂) de la Escala II	216
8.5.6. Estimación de la fiabilidad de la Escala II después del análisis factorial	218
8.6. Validación Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”	220
8.6.1. Estimación de la fiabilidad de la Escala III antes del análisis factorial ..	220
8.6.2. Índices de homogeneidad y validez de los ítems de la Escala III.....	220
8.6.3. Validez criterial convergente de la Escala III.....	221
8.6.4. Análisis factorial exploratorio (AFE ₃) de la Escala III.....	221
8.6.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC ₃) de la Escala III	224

8.6.6. Estimación de la fiabilidad de la Escala III después del análisis factorial	226
8.7. Comparación del cuestionario inicial y del cuestionario definitivo.....	227
8.7.1. Estructura definitiva de la Escala I: Autopercepción de la importancia de la formación integral universitario.....	228
8.7.2. Estructura definitiva de la Escala II: Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario	230
8.7.3. Estructura definitiva de la Escala III: Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario	231
8.8. Análisis descriptivo de las variables de contexto	232
8.8.1. Datos sociodemográficos	233
8.8.2. Datos académicos	234
8.9. Análisis descriptivo de las variables dependientes	237
Capítulo 9: Estudios fundamentales	239
9.1. Análisis fundamentales de las variables de la Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”	242
9.1.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario.....	242
9.1.2. Valoración de la formación integral recibida en la universidad	243
9.1.3. Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión.....	245
9.1.4. Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral	246
9.1.5. Importancia otorgada a la formación técnica.....	248
9.1.6. Importancia otorgada a la formación humanístico-social.....	250
9.1.7. Importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas	251
9.1.8. Importancia personal otorgada a la formación integral	252
9.2. Análisis fundamentales de las variables de la Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.	254
9.2.1. Importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario	254
9.2.2. Importancia de valores vinculados a la protección de los otros.	256
9.2.3. Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional.	257
9.2.4. Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales.	258
9.2.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer tus valores personales.	259
9.2.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida.	260
9.3. Análisis fundamentales de las variables de la Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.....	262

9.3.1. Importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario.	263
9.3.2. Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con otros. ..	264
9.3.3. Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional.	265
9.3.4. Importancia a de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas. .	267
9.4. Resumen de resultados fundamentales	269
Capítulo 10. Estudios complementarios	273
10.1. Análisis relacionados con el grado que cursan los alumnos y el tipo de formación recibida	273
10.1.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario.....	274
10.1.2. Importancia de la búsqueda de la verdad.....	275
10.1.3. Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional.....	276
10.1.4. Importancia de los valores personales y profesionales.....	276
10.1.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	278
10.1.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	279
10.1.7. Importancia de las actitudes ético-profesionales	280
10.1.8. Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas...	281
10.1.9. Resumen de resultados complementarios en función del grado y el tipo de formación	281
10.2. Análisis relacionados con el tipo de centro educativo anterior a la universidad y el tipo de formación recibida	283
10.2.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario.....	283
10.2.2. Importancia de la búsqueda de la verdad.....	284
10.2.3. Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional	285
10.2.4. Importancia de los valores personales y profesionales.....	285
10.2.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	286
10.2.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	286
10.2.7. Importancia de las actitudes ético-profesionales	287
10.2.8. Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas...	288
10.2.9. Resumen de resultados complementarios en función del centro educativo anterior a la universidad y el tipo de formación.	288
10.3. Análisis relacionados con si el centro educativo anterior a la universidad es católico y el tipo de formación recibida.....	289

10.3.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario.....	290
10.3.2. Importancia de la búsqueda de la verdad.....	291
10.3.3. Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional	292
10.3.4. Importancia de los valores personales y profesionales.....	293
10.3.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	293
10.3.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	294
10.3.7. Importancia de las actitudes ético-profesionales	294
10.3.8. Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas...	295
10.3.9. Resumen de resultados complementarios en función de centro educativo anterior católico y tipo de formación.....	296
10.4. Análisis relacionados con las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y el tipo de formación recibida	297
10.4.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario.....	298
10.4.2. Importancia de la búsqueda de la verdad.....	299
10.4.3. Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional	300
10.4.4. Importancia de los valores personales y profesionales.....	301
10.4.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	301
10.4.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	302
10.4.7. Importancia de las actitudes ético-profesionales	304
10.4.8. Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas...	305
10.4.9. Resumen de resultados complementarios en función de las horas dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y tipo de formación	306
10.5. Resumen de resultados complementarios de tipo inferencial	307
Capítulo 11: Estudios cualitativos.....	309
11.1. Introducción y estructura de la entrevista en profundidad.....	309
11.2. Resultados de las entrevistas en profundidad de los docentes.....	312
11.2.1. Importancia de la formación integral.....	312
11.2.2. Importancia de los valores personales y profesionales.....	320
11.2.3. Importancia de las actitudes ético-profesionales	328
11.2.4. Resumen de resultados entrevistas docentes	335
11.3. Resultados de las entrevistas en profundidad de los alumnos.	340
11.3.1. Importancia de la formación integral.....	340
11.3.2. Importancia de los valores personales y profesionales.....	347

11.3.3. Importancia de las actitudes ético-profesionales	355
11.3.4. Resumen de resultados entrevistas en profundidad a alumnos.....	363
PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO	369
Capítulo 12: Discusión de Resultados y Conclusiones	371
12.1. La importancia de la formación integral.....	371
12.2. La importancia de los valores personales y profesionales	384
12.3. La importancia de las actitudes ético-profesionales	393
12.4. Implicaciones pedagógicas	401
12.4.1. Sobre la Formación integral.....	401
12.4.2. Sobre los valores personales y profesionales.....	402
12.4.3. Sobre las actitudes ético-profesionales	403
Capítulo 13: Limitaciones y prospectiva	405
Referencias Bibliográficas	409
Anexos.....	433

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura definitiva de la Escala I con pesos estandarizados	208
Figura 2. Estructura definitiva Escala II. Con pesos estandarizados.....	218
Figura 3. Estructura definitiva Escala III. Con pesos estandarizados.	226
Figura 4. Distribución del sexo en función del tipo de formación recibida y del curso	233
Figura 5. Distribución de la edad en función del tipo de formación y del curso.....	233
Figura 6. Distribución del tipo de centro educativo previo a la universidad en función del tipo de formación y del curso.	234
Figura 7. Distribución del centro católico o no previo a la universidad en función del tipo de formación y del curso.	235
Figura 8. Red semántica sobre “Importancia de la formación integral” según los docentes.	316
Figura 9. Red semántica de comparación de la “Importancia de la formación integral” según los docentes.	320
Figura 10. Red semántica sobre la “Importancia de los valores” según docentes.....	324
Figura 11. Red semántica de comparación de la “Importancia de los valores personales y profesionales” según los docentes.	328
Figura 12. Red semántica sobre la "Importancia de las actitudes ético-profesionales" según los docentes	330
Figura 13. Red semántica de la comparación de la "Importancia de las actitudes ético- profesionales" según los docentes	335
Figura 14. Red semántica sobre la "Importancia de la formación integral" según los alumnos.....	344
Figura 15. Red semántica de la comparación de la "Importancia de la formación integral" según los alumnos.....	347
Figura 16. Red semántica sobre la "Importancia de los valores personales y profesionales" según los alumnos.....	351
Figura 17. Red semántica de la comparación de la "Importancia de los valores personales y profesionales" según los alumnos.....	355
Figura 18. Red semántica sobre la "Importancia de las actitudes ético-profesionales" según los alumnos.....	359
Figura 19. Red semántica de la comparación de la "Importancia de las actitudes ético- profesionales" según los alumnos.....	363
Figura 20. Relación entre Bien, Ética, Universidad y Profesión.....	394

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Acciones concretas para cumplir los objetivos generales.	44
Tabla 2. Clasificación de los valores según Ortega y Gasset (2004) y Scheler (2001)..	92
Tabla 3. Características de los valores.....	94
Tabla 4. Resumen de la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral	98
Tabla 5. Relación entre materia, grado y asignatura en los planes de estudio UFV. ...	128
Tabla 6. Descripción de las asignaturas de Ética y Deontología en la UFV	129
Tabla 7. Objetivos fundamentales de las asignaturas de Ética y Deontología en la UFV	130
Tabla 8. Competencias básicas, generales, específicas y transversales de las asignaturas de Ética y Deontología en la UFV	132
Tabla 9. Resultados de aprendizaje de las asignaturas de Ética y Deontología en la UFV	134
Tabla 10. Percepción de la formación integral según Daza, et al. (2019a.)	140
Tabla 11. Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems de la Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”	142
Tabla 12. Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems de la Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”	149
Tabla 13. Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems de la Escala III: “Autopercepción de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”	154
Tabla 14. Preguntas generales de investigación	159
Tabla 15. Preguntas específicas, objetivos específicos e hipótesis fundamentales del estudio relacionado con la “Importancia otorgada a la formación integral en el ámbito universitario”	163
Tabla 16. Preguntas específicas, objetivos e hipótesis fundamentales del estudio relacionado con la “Importancia otorgada a los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”	164
Tabla 17. Preguntas específicas, objetivos e hipótesis fundamentales del estudio relacionado con la “Importancia otorgada a las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”	165
Tabla 18. Variables independientes principales	166
Tabla 19. Variables independientes secundarias	166
Tabla 20. Variables dependientes del estudio	167
Tabla 21. Cálculo del tamaño muestral en el programa ENE 3.0. para cada submuestra	170
Tabla 22. Tamaño de la muestra total recogida.....	170
Tabla 23. Tamaño de la muestra recogida en primer curso.....	171
Tabla 24. Tamaño de la muestra recogida en último curso	171
Tabla 25. Distribución de la muestra de docentes para entrevistas en profundidad.....	172
Tabla 26. Distribución de la muestra de alumnos para entrevistas en profundidad	173
Tabla 27. Estructura dimensional teórica del primer cuestionario planteado.....	176
Tabla 28. Estadísticos descriptivos por criterio y dimensión	179
Tabla 29. Estadísticos descriptivos de la claridad de la redacción de los ítems por dimensión	180
Tabla 30. Estadísticos descriptivos de la adecuación a los destinatarios de los ítems por dimensión	181

Tabla 31. Estadísticos descriptivos agregados de la coherencia del ítem dentro del cuestionario por dimensión.....	182
Tabla 32. Datos descriptivos desagregados de criterios generales del cuestionario	183
Tabla 33. Coeficiente de Alfa de Cronbach para las valoraciones dadas.....	184
Tabla 34. Coeficiente de concordancia para las valoraciones dadas por los expertos .	185
Tabla 35. Modificación de los ítems en función del juicio de expertos	186
Tabla 36. Estructura de la Escala I tras la validación de expertos.....	187
Tabla 37. Estructura de la Escala II tras la validación de expertos	188
Tabla 38. Estructura de la Escala III tras la validación de expertos.....	188
Tabla 39. Indicadores de ajuste de AFC.....	196
Tabla 40. Coeficientes de fiabilidad antes de la validación de la Escala I	197
Tabla 41. Coeficientes de fiabilidad de la Escala I por dimensión.....	197
Tabla 42. Coeficiente de fiabilidad de la Escala I por subdimensión.....	198
Tabla 43. IH e IV de los ítems de la Escala I	198
Tabla 44. Validez criterial convergente de la Escala I	199
Tabla 45. Validez criterial convergente de la Escala I por dimensiones.....	200
Tabla 46. Componentes y Varianza explicada. AFE ₁	201
Tabla 47. Matriz rotada de la Escala I.....	201
Tabla 48. Resumen resultados del factor uno de la Escala I	202
Tabla 49. Resumen resultados del factor dos de la Escala I.....	203
Tabla 50. Resumen resultados del factor tres de la Escala I.....	204
Tabla 51. Resumen resultados del factor cuatro de la Escala I	204
Tabla 52. Resumen resultados del factor cinco de la Escala I.....	205
Tabla 53. Comparación estructura teórica del cuestionario y AFE de la Escala I	206
Tabla 54. Estructura de la Escala I para AFC ₁	207
Tabla 55. Indicadores de ajuste para AFC ₁	207
Tabla 56. Coeficientes de fiabilidad tras la validación de la Escala I	208
Tabla 57. Comparación de la fiabilidad tras el proceso de validez de la Escala I.....	209
Tabla 58. Estructura final de la Escala I.....	209
Tabla 59. Coeficientes de fiabilidad antes de la validación de la Escala II.....	210
Tabla 60. IH e IV de los ítems de la Escala II	211
Tabla 61. Validez criterial convergente de la Escala II global.....	212
Tabla 62. Componentes y Varianza total explicada del AFE ₂	212
Tabla 63. Matriz rotada de la Escala II.....	213
Tabla 64. Resumen resultados del factor uno de la Escala II.....	214
Tabla 65. Resumen resultados del factor dos de la Escala II	215
Tabla 66. Resumen resultados del factor tres de la Escala II	215
Tabla 67. Comparación estructura teórica del cuestionario y AFE de la Escala II	216
Tabla 68. Estructura de la Escala II para AFC ₂	216
Tabla 69. Indicadores de ajuste para AFC ₂	217
Tabla 70. Coeficientes de fiabilidad tras la validación de la escala II.....	218
Tabla 71. Comparación de la fiabilidad tras el proceso de validez de la Escala II	219
Tabla 72. Estructura final de la Escala II.....	219
Tabla 73. Coeficientes de fiabilidad antes de la validación de la Escala III	220
Tabla 74. IH e IV de los ítems de la Escala III.....	220
Tabla 75. Validez criterial convergente de la Escala III.....	221
Tabla 76. Componentes y Varianza explicada. AFE ₃	222
Tabla 77. Matriz rotada de la Escala III	222
Tabla 78. Resumen resultados del factor uno de la Escala III.....	223
Tabla 79. Resumen resultados del factor dos de la Escala III	223

Tabla 80. Comparación estructura teórica del cuestionario y AFE de la Escala III	224
Tabla 81. Estructura de la Escala III para AFC	224
Tabla 82. Indicadores de ajuste para AFC ₃	225
Tabla 83. Estimación de la fiabilidad tras la validación de la Escala III.....	226
Tabla 84. Estructura final de la Escala III	227
Tabla 85. Escala I definitiva: "Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario"	229
Tabla 86. Escala II definitiva: "Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario"	230
Tabla 87. Escala III definitiva: "Autopercepción de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario"	232
Tabla 88. Distribución de las horas de dedicación al estudio en función del tipo de formación recibida y el curso	236
Tabla 89. Distribución de la asistencia a clase en función del tipo de formación recibida y el curso.....	237
Tabla 90. Análisis descriptivos de las variables dependientes	238
Tabla 91. Supuestos normalidad, independencia y homocedasticidad.....	240
Tabla 92. Interpretación Tamaño del Efecto	241
Tabla 93. Preguntas específicas de investigación sobre la importancia de la formación integral	242
Tabla 94. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	242
Tabla 95. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	243
Tabla 96. Hipótesis sobre la valoración de la formación integral recibida en la universidad según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas .	244
Tabla 97. Resultados ANOVA sobre la valoración de la formación integral recibida en la universidad según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	244
Tabla 98. Hipótesis sobre el conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	246
Tabla 99. Resultados ANOVA sobre el conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	246
Tabla 100. Hipótesis sobre la importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	247
Tabla 101. Resultados ANOVA sobre la importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	247
Tabla 102. Hipótesis sobre la importancia otorgada a la formación técnica según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	248
Tabla 103. Resultados ANOVA sobre la importancia otorgada a la formación técnica según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	248
Tabla 104. Hipótesis sobre la importancia otorgada a la formación humanístico-social según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	250
Tabla 105. Resultados ANOVA sobre la importancia otorgada a la formación humanístico-social según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	250

Tabla 106. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	251
Tabla 107. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	251
Tabla 108. Hipótesis sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	253
Tabla 109. Resultados ANOVA sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	253
Tabla 110. Preguntas específicas de investigación sobre la importancia de los valores personales y profesionales	254
Tabla 111. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	255
Tabla 112. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	255
Tabla 113. Hipótesis sobre la importancia de los valores vinculados a la protección de los otros según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	256
Tabla 114. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores vinculados a la protección de los otros según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	256
Tabla 115. Hipótesis sobre la importancia de los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	257
Tabla 116. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	257
Tabla 117. Hipótesis sobre la importancia de los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	258
Tabla 118. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	258
Tabla 119. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	259
Tabla 120. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	259
Tabla 121. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	261
Tabla 122. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	261
Tabla 123. Preguntas específicas de investigación sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales.....	262
Tabla 124. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	263

Tabla 125. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	263
Tabla 126. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	264
Tabla 127. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	265
Tabla 128. Hipótesis sobre la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	265
Tabla 129. Resultados ANOVA sobre la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas	266
Tabla 130. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	267
Tabla 131. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.....	268
Tabla 132. Resumen de resultados fundamentales obtenidos a partir de la Escala I ...	271
Tabla 133. Continuación. Resumen de resultados fundamentales obtenidos a partir de la Escala I	272
Tabla 134. Preguntas complementarias de investigación sobre importancia de la formación integral, de los valores personales y profesionales y de las actitudes ético-profesionales según el grado y el tipo de formación y el grado	274
Tabla 135. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el grado y su interacción con el tipo de formación	274
Tabla 136. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el grado y su interacción con el tipo de formación.	275
Tabla 137. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el grado y su interacción con el tipo de formación.....	275
Tabla 138. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el grado y su interacción con el tipo de formación.....	275
Tabla 139. Hipótesis sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el grado y su interacción con el tipo de formación.....	276
Tabla 140. Resultados ANOVA sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el grado y su interacción con el tipo de formación.....	276
Tabla 141. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el grado y su interacción con el tipo de formación	277
Tabla 142. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el grado y su interacción con el tipo de formación	277
Tabla 143. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el grado y su interacción el con tipo de formación.....	278
Tabla 144. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el grado y su interacción con el tipo de formación.....	278
Tabla 145. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el grado y su interacción con el tipo de formación	279

Tabla 146. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el grado y su interacción con el tipo de formación	279
Tabla 147. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el grado y su interacción con el tipo de formación.....	280
Tabla 148. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el grado y su interacción con el tipo de formación	280
Tabla 149. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el grado y su interacción con el tipo de formación	281
Tabla 150. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el grado y su interacción con el tipo de formación	281
Tabla 151. Resumen de resultados complementarios en función del grado.....	282
Tabla 152. Preguntas complementarias de investigación sobre importancia de la formación integral, de los valores personales y profesionales y de las actitudes ético-profesionales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y el tipo de formación y el grado.....	283
Tabla 153. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	283
Tabla 154. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	284
Tabla 155. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación .	284
Tabla 156. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.....	284
Tabla 157. Hipótesis sobre la importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	285
Tabla 158. Resultados ANOVA sobre la importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	285
Tabla 159. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.....	285
Tabla 160. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	286
Tabla 161. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	286
Tabla 162. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	286
Tabla 163. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	287

Tabla 164. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	287
Tabla 165. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.....	287
Tabla 166. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	287
Tabla 167. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	288
Tabla 168. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación	288
Tabla 169. Resumen de resultados complementarios en función del tipo de centro educativo previo	289
Tabla 170. Preguntas complementarias de investigación sobre importancia de la formación integral, de los valores personales y profesionales y de las actitudes ético-profesionales según el centro educativo anterior católico y el tipo de formación y el centro educativo anterior católico	290
Tabla 171. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.....	290
Tabla 172. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.....	290
Tabla 173. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	291
Tabla 174. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	291
Tabla 175. Hipótesis sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	292
Tabla 176. Resultados ANOVA sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	292
Tabla 177. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación ..	293
Tabla 178. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.....	293
Tabla 179. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	293
Tabla 180. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	294

Tabla 181. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	294
Tabla 182. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	294
Tabla 183. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	295
Tabla 184. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación ..	295
Tabla 185. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	295
Tabla 186. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación	295
Tabla 187. Resumen de resultados complementarios en función del centro educativo católico	297
Tabla 188. Preguntas complementarias de investigación sobre importancia de la formación integral, de los valores personales y profesionales y de las actitudes ético-profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio y su interacción con el tipo de formación recibida.....	298
Tabla 189. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.....	298
Tabla 190. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación	299
Tabla 191. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación	299
Tabla 192. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación	300
Tabla 193. Hipótesis sobre la importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación	300
Tabla 194. Resultados ANOVA sobre la importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación	301
Tabla 195. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación	301
Tabla 196. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.....	301
Tabla 197. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación	302

Tabla 198. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.....	302
Tabla 199. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.....	303
Tabla 200. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.....	303
Tabla 201. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.....	304
Tabla 202. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación	304
Tabla 203. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.....	305
Tabla 204. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.....	305
Tabla 205. Resumen de resultados complementarios en función de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	307
Tabla 206. Estructura entrevistas en profundidad	311
Tabla 207. Síntesis resultados fundamentales Escala I	378
Tabla 208. Síntesis resultados complementarios inferenciales Escala I.....	378
Tabla 209. Síntesis resultados cualitativos sobre Importancia de la Formación Integral	379
Tabla 210. Síntesis resultados fundamentales Escala II.....	388
Tabla 211. Síntesis resultados complementarios inferenciales Escala II	388
Tabla 212. Síntesis resultados cualitativos sobre Importancia de los valores personales y profesionales.....	389
Tabla 213. Síntesis resultados fundamentales Escala III.....	397
Tabla 214. Síntesis resultados complementarios Escala III	397
Tabla 215. Síntesis resultados cualitativos sobre Importancia de las actitudes ético-profesionales.....	398

Resumen

Introducción. La institución universitaria es un espacio que tiene como misión: transmitir conocimientos teóricos, enseñar habilidades prácticas, potenciar la investigación, cultivar el espíritu, orientar el quehacer docente-investigador y personal, hacia la búsqueda de la Verdad y del Bien. Por ello la formación en las aulas, tiene que atender a todas las dimensiones de la persona, dotar de conocimientos, habilidades técnicas y desarrollar actitudes y valores, que conformen al estudiante como un buen profesional. Profesional, que es capaz de conocer, comprender, reflexionar y analizar sus actos. Para ello, la universidad, entre las materias que imparte, cuenta con disciplinas humanísticas (formación específica de carácter humanístico) que se dirigen a la formación integral, como por ejemplo, la Ética. A lo largo de esta tesis doctoral, se aportarán evidencias empíricas sobre la importancia de 1) la formación integral, de 2) los valores personales y profesionales y 3) las actitudes ético-profesionales en el ámbito profesional, en función del tipo de formación que se recibe, del curso en que se encuentran los estudiantes, y del sexo. Concretamente, se espera que aquellos alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, que se encuentran en último curso y que son mujeres, otorguen mayor importancia a estos aspectos. **Método.** Para llevar a cabo esta investigación, se empleó una metodología mixta. El diseño de investigación es transversal, ex post facto, prospectivo, correlacional. Para la selección de la muestra se realizó un muestreo no probabilístico incidental. La muestra definitiva quedó compuesta por 693 universitarios. El 45.74% reciben formación específica de carácter humanística, y el 54.25% no reciben este tipo de formación. Para la medición de las variables se crearon tres escalas ad hoc, siendo estas: Escala I: Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario, Escala II: Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario y por último, Escala

III: Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario. **Resultados.** Las tres escalas creadas, son validadas y presentaron una adecuada consistencia interna y bondad de ajuste. En cuanto a los resultados fundamentales obtenidos, se observa que tal y como se esperaba, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, presentan mejores resultados que los que no reciben este tipo de formación, en: 1) la importancia de la formación integral en el ámbito universitario; 2) la valoración de la formación integral recibida en la universidad; 3) los conocimientos de los fundamentos sociales y éticos de la profesión; 4) la importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral; 5) la importancia otorgada a la formación técnica; 6) la importancia de los valores personales y profesionales; 6) la importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales; y 7) la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales. En cuanto al curso en que se encuentran los estudiantes, al contrario de lo esperado, las diferencias apreciadas, se dan a favor de los alumnos de primer curso, respecto de los alumnos de último curso. Por último, se pudo afirmar que, las mujeres siempre presentan puntuaciones superiores a los hombres, en todos los aspectos que se valoran. De manera cualitativa, se pudo observar que el discurso de profesores y alumnos era complementario. Todos ellos, señalan importancia la formación integral, y consideran que es a través del ejemplo como mejor se enseña y se aprenden los valores personales y profesionales, y las actitudes ético-profesionales. **Conclusiones.** Gracias a este estudio se ha podido comprobar la importancia de dotar a los estudiantes de una formación integral. Esta formación, se da cuando se produce el diálogo entre las ciencias particulares y las humanidades. En segundo lugar, se ha podido justificar la relación entre universidad y valores, considerándose esta institución un espacio que acompaña a los estudiantes en el desarrollo de su conciencia moral. Por último, y en línea con el resultado anterior, la

universidad, además, debe ser un espacio que promueve las actitudes ético-profesionales en sus estudiantes. Para ello, la disciplina de la ética, se considera una materia transversal a cualquier profesión, ya que no se puede separar el Bien, de la Ética, de la profesión y de la universidad. Por último, es necesario señalar la importancia de los docentes en la transmisión de valores, ya que son considerados por los estudiantes, la pieza clave, en el proceso de aprendizaje, un ejemplo en el que fijarse, y un guía en su proceso de crecimiento personal.

Palabras clave: Formación Integral, Valores personales y profesionales, Actitudes ético-profesionales, Universidad, Escalas.

Abstract

Introduction. The university institution is a space whose mission is to transmit theoretical knowledge, teach practical skills, promote research, cultivate the spirit, guide the teaching-research and personal work, towards the search for Truth and Good. For this, the training in the classrooms has to attend to all the dimensions of the person, provide knowledge, technical skills and develop attitudes and values that shape the student as a good professional. Professional, who is able to know, understand, reflect and analyze his actions. For this, the university has the philosophical discipline of Ethics. Throughout this doctoral thesis, empirical evidence will be provided on the importance of 1) comprehensive training, 2) personal and professional values and 3) ethical-professional attitudes in the professional field, depending on the type of training that is received, the grade the students are in, and the gender. Specifically, it is expected that those students who receive specific training of a humanistic nature, who are in their last year and who are women, will give greater importance to these aspects. **Method.** To carry out this research, a mixed methodology was used. The research design is cross-sectional, ex post facto, prospective, correlational. For the selection of the sample, an incidental non-probabilistic sampling was carried out. The final sample was made up of 693 university students. 45.74% receive specific training of a humanistic nature, and 54.25% do not receive this type of training. To measure the variables, three ad hoc scales were created, these being: Scale I: Self-perception of the importance of comprehensive training in the university environment, Scale II: Self-perception of the importance of personal and professional values in the university environment and finally, Scale III: Self-perception of the importance of ethical-professional attitudes in the university environment. **Results.** The three scales created are validated and presented adequate internal consistency and goodness of fit. Regarding the principal results obtained, it is observed that, as expected,

the students who receive specific training of a humanistic nature, present better results than those who do not receive this type of training, when the following is valued: 1) the importance of comprehensive training in the university environment; 2) the assessment of the comprehensive training received at the university; 3) knowledge of the social and ethical foundations of the profession; 4) the importance given by the university environment to comprehensive training; 5) the importance given to technical training; 6) the importance of personal and professional values; 6) the importance of values linked to the care of social relationships; and 7) the capacity of the training received to enrich personal values. Regarding the course in which the students are, contrary to what was expected, the differences appreciated, are in favor of the first year students, with respect to the final year students. Finally, it was possible to affirm that women always present higher scores than men, in all the aspects that are valued. Qualitatively, it was observed that the discourse of teachers and students was complementary. All of them point out the importance of comprehensive training, and consider that it is through example that personal and professional values and ethical-professional attitudes are best taught and learned. **Conclusions.** Thanks to this study, it has been possible to verify the importance of providing students with a comprehensive training. This training occurs when there is a dialogue between the particular sciences and the humanities. Second, it has been possible to justify the relationship between university and values, considering this institution a space that accompanies students in the development of their moral conscience. Finally, and in line with the previous result, the university must also be a space that promotes ethical-professional attitudes in its students. For this, the discipline of ethics is considered a transversal subject to any profession, since the Good, from Ethics, from the profession and from the university cannot be separated. Finally, we consider necessary to point out the importance of teachers in the transmission of values, since they are considered, by

students, the key piece in the learning process, an example to look at, and a guide in the process of their personal growth.

Keywords: Integral Formation, Personal and professional values, Ethical-professional attitudes, University, Scales.

Introducción

1. Justificación del tema

Una de las grandes preocupaciones de la educación universitaria a lo largo de los años, ha sido cómo formar a los universitarios, para qué, en un futuro, se encuentren plenamente capacitados, para desenvolverse en el mundo laboral, para desempeñar una labor profesional de calidad, y para adaptarse a las demandas sociales, empresariales, económicas y personales.

El momento actual en el que nos encontramos, ha puesto de manifiesto la *necesidad* de profesionales que estén dotados de la mejor formación teórico-práctica. Pero también de profesionales, que sean capaces de comprender, de entender y de adaptarse a las individualidades y las circunstancias personales. Profesionales, que sean capaces de mirar de manera profunda, con humildad y vocación, su profesión. Profesionales, que sean capaces, de anteponer el Bien común, a sus necesidades, apetencias o intereses personales.

Con esta tesis doctoral se busca aportar evidencias y comprender la importancia de formar a profesionales con unos valores y unas actitudes que les permitan buscar el Bien. En otras palabras, la importancia de promover la formación integral en la universidad.

Consideramos, que este tema es *relevante, de actualidad y original*, ya que, aunque son muchos los estudios que en los últimos años abordan el tema de la “formación integral”, de la “moralidad” y de la “ética profesional”, en ocasiones, su objetivo principal, no se centra en conocer, comprender y analizar la opinión, la percepción y la importancia que otorgan los estudiantes al recibir una formación de carácter ético.

Concretamente en este trabajo se pone en relación la Ética y la educación y se aportan evidencias sobre la importancia de incluir este tipo de formación en la universidad, desde un punto de vista teórico, y desde la perspectiva del alumnado.

Por último, este trabajo se considera *innovador*, puesto que las evidencias aportadas, avalan la importancia y la necesidad de continuar en el camino, de promover una formación universitaria que integre los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas, que son propias de las ciencias particulares, con una formación más humana. Esta formación integral, se orienta desde un ideal pedagógico, que tiene como base y fundamento principal el Encuentro, la búsqueda de la Verdad, del Bien, y del sentido, y que prioriza la necesidad de los otros como condiciones necesarias para el desarrollo pleno personal.

2. Objetivos de la tesis

Esta tesis doctoral parte de dos objetivos generales, los cuales se pueden asociar, a una visión más teórica y a una visión más empírica. En el primer objetivo general (visión teórica) se busca justificar desde una visión pedagógica, la importancia de la formación integral en la universidad. Formación que orienta la vida de los estudiantes no solo hacia la búsqueda de la Verdad sino también, hacia la búsqueda del Bien. En el segundo objetivo general (visión empírica) se pretende aportar evidencias sobre la importancia que el alumno universitario otorga a este tipo de formación.

Debido a que la formación integral es un constructo amplio y abstracto, se decide no solo abordarlo desde una perspectiva general. Sino que también desde una perspectiva más específica a través de los valores personales y profesionales y las actitudes ético-profesionales.

Para poder abordar estos objetivos generales, se definen seis objetivos específicos en base a estos tres constructos:

- a. Objetivo específico 1 (teórico): Justificar, teóricamente, la importancia de la formación integral en el ámbito universitario.
- b. Objetivo específico 2 (empírico): Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a la formación integral.
- c. Objetivo específico 3 (teórico): Justificar, teóricamente, la importancia de la formación de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario.
- d. Objetivo específico 4 (empírico): Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a los valores personales y profesionales.
- e. Objetivo específico 5 (teórico): Justificar, teóricamente, la importancia de la formación en actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario.
- f. Objetivo específico 6 (empírico): Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a las actitudes ético-profesionales.

Cabe señalar que, para dar respuesta los objetivos específicos de carácter empírico, se crearon y validaron tres escalas.

A continuación, en la tabla se recogen las acciones concretas que se llevarán a cabo para cumplir con los objetivos generales.

Tabla 1. Acciones concretas para cumplir los objetivos generales.

Objetivo general	Formación integral (Objetivo específico 1 y 2)	Valores personales y profesionales (Objetivo específico 3 y 4)	Actitudes ético-profesionales (Objetivo específico 5 y 6)
Objetivo general 1: Justificar desde una visión pedagógica, la importancia de la formación integral en la universidad	1.1. Conocer los orígenes de la institución universitaria y contextualizar su misión en la actualidad.	3.1. Conocer la dimensión moral de la persona, y cuál es el sustento teórico de sus acciones.	5.1. Justificar la importancia de la formación ética, como aquella que desarrolla habilidades en el estudiante para conocer, comprender y valorar sus actos en orden a su naturaleza. Tanto en el ámbito personal, como en el profesional.
	1.2. Comprender qué es la formación integral y cuál es su implicación pedagógica en el ámbito universitario.	3.2. Revisión de estudios previos que permitan conocer la forma en que se ha medido la importancia de los valores personales y profesionales en la etapa universitaria.	5.2. Revisión de estudios previos que permitan conocer la forma en que se ha medido la importancia de las actitudes ético-profesionales en la etapa universitaria.
	1.3. Revisión de estudios previos que permitan conocer la forma en que se ha medido la importancia de la formación integral en la etapa universitaria.		
Objetivo 2: Aportar evidencias sobre la importancia que el alumno universitario otorga a este tipo de formación.	2.1. Construir y validar la Escala I: "Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario".	4.1. Construir y validar la Escala II: "Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario".	6.1. Construir y validar la Escala III: "Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario".
	2.2. Analizar el efecto del tipo de formación, el curso y el sexo, y su interacción con el tipo de formación, en la importancia que se otorga a la formación integral.	4.2. Analizar el efecto del tipo de formación, el curso y el sexo, y su interacción con el tipo de formación, en la importancia que se otorga a los valores personales y profesionales.	6.2. Analizar el efecto del tipo de formación, el curso y el sexo, y su interacción con el tipo de formación, en la importancia que se otorga a las actitudes ético-profesionales.
	2.3. Analizar de manera complementaria el efecto del grado universitario, del tipo de centro educativo, de si el centro educativo era católico o no y de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes, en la importancia de la formación integral.	4.3. Analizar de manera complementaria el efecto del grado universitario, del tipo de centro educativo, de si el centro educativo era católico o no y de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes, en la importancia de los valores personales y profesionales.	6.3. Analizar de manera complementaria el efecto del grado universitario, del tipo de centro educativo, de si el centro educativo era católico o no y de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes, en la importancia de las actitudes ético-profesionales.
	2.4. Conocer el discurso de los profesores universitarios respecto a la importancia de la formación integral.	4.4. Conocer el discurso de los profesores universitarios respecto a la importancia de los valores personales y profesionales.	6.4. Conocer el discurso de los profesores universitarios respecto a la importancia de las actitudes ético-profesionales.
	2.5. Conocer el discurso de los universitarios respecto a la importancia de la formación integral.	4.5. Conocer el discurso de los universitarios respecto a la importancia de los valores personales y profesionales.	6.5. Conocer el discurso de los universitarios respecto a la importancia de las actitudes ético-profesionales.

3. Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral consta de tres grandes apartados: 1) marco teórico, 2) estudio empírico y 3) discusión y conclusiones.

La primera parte: Marco teórico, tiene su origen en el Trabajo de Fin de Máster de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), el cual fue dirigido por Dr. D. Salvador Antuñano Alea, Catedrático en Filosofía Antigua y Medieval y defendido en junio de 2020.

Esta parte de la tesis está compuesta por seis capítulos.

El capítulo 1 aporta una visión sobre la universidad, su función y misión.

El capítulo 2 describe qué es y cómo se promueve la formación integral.

El capítulo 3 recoge elementos claves para entender la moral.

El capítulo 4 establece una relación teórica de la ética, la universidad y las profesiones.

El capítulo 5 revisa el papel de la Ética en la legislación universitaria española, en los libros blancos de las profesiones, en los planes de estudio universitarios, y concretamente, se centra en las guías docentes de la asignatura de Ética y Deontología de los grados de interés en la UFV.

El capítulo 6 realiza una revisión sobre la medición de la Formación integral, los Valores personales y profesionales y las Actitudes ético-profesionales, y propone la primera versión de las escalas que serán empleadas en el estudio empírico.

La segunda parte: Estudio Empírico, está compuesta por cuatro capítulos.

El capítulo 7 recoge el problema de investigación, objetivos, hipótesis, variables, población, muestra y muestreo.

El capítulo 8 incluye la validación de las tres escalas elaboradas ad hoc y los estudios descriptivos de la muestra y de las variables dependientes.

El capítulo 9 recoge los estudios fundamentales de tipo inferencial.

El capítulo 10 presenta los estudios complementarios de tipo inferencial.

El capítulo 11 recoge los estudios fundamentales de tipo cualitativo.

La tercera parte: Discusión de resultados, está compuesta por dos capítulos.

El capítulo 12 en el que se describen las conclusiones principales y la discusión de los resultados, así como las implicaciones pedagógicas de este trabajo y, por último, el capítulo 13 en el que se mencionan las limitaciones y posible prospectiva de este trabajo.

**PARTE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA FORMACION
INTEGRAL EN LA INSTITUCION UNIVERSITARIA. LA
FORMACION EN ACTITUDES ÉTICO-PROFESIONALES.**

Capítulo 1. Historia, Función y Misión de la Universidad

Entender qué es la formación universitaria, implica realizar un esfuerzo por conocer su historia y sus orígenes. De esta forma, se pueden reconocer elementos y claves que permitan comprender y definir su presente e incluso, imaginar su futuro (Casanova, 2015).

A lo largo de este capítulo, explicaremos el origen etimológico del término “universidad”. En segundo lugar, haremos un breve recorrido por su historia, contextualizando su labor formativa para con la sociedad. Por último, nos centraremos en concretar cuál es la función y la misión de la universidad en la actualidad.

1.1. Aproximación etimológica al término Universidad

El término universidad o *universitas* procede del latín *universus*; es decir, totalidad, unión, universal, conjunto. Este concepto se compone de *versus* que significa hacía, y *unum*, que significa uno, tendencia o intención a la unidad. Por lo que, el término de *universitas* se entiende como comunidad, asociación, gremio, corporación o conjunto de personas, que se unen en torno a un interés común (Agis, 2008).

En esta primera definición nos encontramos con dos formas de entender y diferenciar la universidad de cualquier otro tipo de institución.

Por un lado, podemos hablar de ella como *universitas magistrorum et scholarium*; es decir, como una unión corporativa y comunitaria, de maestros y alumnos, implicados en la institución. Por otro lado, como *universitas litterarum*; es decir, como un espacio que integra los distintos saberes en un todo (Burguet, et al., 2012; Chuaqui, 2002; Esteban y Román, 2016 y Luque, 1995).

Cuando se integran ambos sentidos, la universidad se convierte en un espacio de encuentro entre personas que buscan responder a su naturaleza humana. Se busca el

desarrollo intelectual del individuo, ayudándole a conocer, a comprender y a explicar la realidad.

Por este motivo, se puede considerar que la institución universitaria, es un espacio en el que se produce un encuentro intelectual. Un espacio, que busca la Verdad, tal y como afirman Agejas y Antuñano (2019). Ahora bien, no podemos reducir la universidad solo a esto. De ahí que, a lo largo de este capítulo, profundicemos en esta visión.

1.2. Evolución histórica de la universidad

Aproximarnos al origen etimológico de la palabra universidad, nos despierta cierto interés por conocer algo más sobre su historia. En este punto, consideramos importante recordar que, este trabajo se centra en la universidad española, por lo que el recorrido que se presenta a continuación se centra específicamente en la institución europea, como contexto próximo.

1.2.1. “Prehistoria” de la Universidad. Las antiguas Grecia y Roma.

Los orígenes de la institución universitaria no comienzan exactamente en la antigua Grecia. Esteban y Román (2016) señalan que, en ella, se encuentra la “prehistoria de la universidad”, ya que esta institución no es concebida como tal hasta el siglo XIII. Entonces, ¿por qué asumimos como punto de partida esta época?

Si tomamos como referencia los dos sentidos que se derivan del origen etimológico de la palabra *universitas*, podemos atisbar cierto grado de similitud con la de las primeras comunidades de pensadores griegos. En ellas, maestros y alumnos, unían sus esfuerzos en torno a la búsqueda de la Verdad, del Bien, y de la Belleza.

Algunos pensadores y maestros referentes de estas comunidades, según los estudios realizados por Luque (1993) y Esteban y Román (2016) son: Tales de Mileto (624 a.C.-546 a.C.) que enseñaba nociones de matemáticas.

Euclides (325 a.C. – 265 a.C.), que desarrolló la geometría en Alejandría, o Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.), Platón (427 a.C.-327 a.C.) y Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), que se dedicaban a la filosofía.

Posteriormente, en Roma destacamos a Quintiliano (35 d.C. - 96 d.C.) creador del instituto de oratoria y de las normas del arte de la pedagogía, a Casiodoro (485 d.C. – 580 d.C.) que impulsó los estudios de las artes, las letras y la medicina, y a Carlomagno (742 d.C. – 814 d.C.) que junto a Alcuino (735 d.C. – 804 d.C.) implantaron los estudios de las Artes Liberales. Estos estudios se consideran de especial relevancia, puesto que señalan las bases de las escuelas medievales. Se trata de dos ciclos de formación específicos: *Trívium* (gramática, dialéctica y retórica) y *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música).

Por último, no podemos olvidar la influencia árabe en la creación y configuración de la institución universitaria occidental. Descubre a Europa gran parte de los conocimientos de la filosofía antigua y del conocimiento científico. Concretamente, las escuelas islámicas de sabiduría (escuelas, mezquitas o madrassas) eran las encargadas de la formación superior, y transmitían conocimientos científicos de medicina, cálculo, geometría, lógica o conocimiento humanístico, pertenecientes a la tradición clásica (Rubio, 2015). Entre ellas podemos destacar algunas como las de Córdoba, Granada, Tombuctú, El Cairo o Bagdad (Crespi, 2019 y Esteban y Román, 2016).

1.2.2. Origen de la universidad: Las escuelas monacales y catedralicias

Con la invasión de los pueblos bárbaros, la escuela antigua no desaparece hasta los siglos VI y VII. Estas escuelas dan lugar a la aparición de grandes pensadores de la cultura latino-cristiana como son Agustín de Hipona (354 d.C. – 430 d.C.), Boecio (480 d.C.-525 d.C.), Gregorio Magno (540 d.C.-604 d.C.), Isidoro de Sevilla (556 d.C.-636 d.C.) entre otros (González, 2008). De hecho, San Agustín, asienta las bases del

pensamiento cristiano sobre la cultura clásica y la Biblia, y el *Trívium* y *Quadrivium* se convierten en un medio para comprender las sagradas escrituras. Estas pueden considerarse pieza clave en el avance de las comunidades de pensadores.

A lo largo de los siglos XI y XII aparecen en Europa escuelas medievales que permiten formar a las clases altas de la sociedad. Tras el Concilio de Coyanza (1055), se establece un decreto que obliga a los abades a supervisar, unificar y dotar de formación al clero. Surgen así, dentro de los monasterios, las escuelas monacales.

Estas se convierten en el núcleo principal de erudición de la sociedad medieval. La función principal de los monjes en estas escuelas se centraba en la lectura de libros, la redacción e iluminación de códices, y la adquisición de conocimientos de gramática y teología.

Posteriormente, tras el Concilio de Roma (1079) y a partir de grandes movimientos, de cambios y del crecimiento socioeconómico, se exige a los obispos la formación de la nobleza. Aparecen, junto a las catedrales, las escuelas catedralicias.

Estas escuelas ofrecen una formación más reglada, ya que se regula y unifica en torno a tres grandes pilares: el latín como lengua de escritura y enseñanza, la recuperación de la herencia de autores de griegos y romanos y la conformación del currículum en torno a las artes liberales, más específicamente del *Trívium*. Además, comienza a tomar mayor relevancia la formación en Teología y Derecho. Por último, hay que señalar que aparece la figura del *magister scholarum*, como máximo responsable docente (Farrerons, 2005; González, 2008 y Prieto, 2017)

Con la evolución de estas escuelas y gracias a la valoración e impulso del conocimiento por parte de la monarquía, aparecen las primeras universidades medievales.

1.2.3. Las primeras universidades medievales

Marcar una fecha exacta y concreta de la aparición de la universidad resulta prácticamente imposible, ya que surge de la evolución de diferentes escuelas catedralicias durante el final del siglo XII e inicio del siglo XIII.

La universidad medieval, recibe el nombre de *studium generale*. Esta categoría solamente se alcanza cuando la institución logra la protección oficial de la nobleza y el clero, y consiguen privilegios que aseguran la autonomía y la libertad de enseñanza, fuera de los poderes de la realeza o de la autoridad papal.

Respecto a su origen, Pons (1988) señala que esta institución surge de y para la sociedad, como consecuencia de la necesidad innata de la persona de conocer la Verdad, de buscar el Bien y del espíritu de cooperación. Todo ello, lleva a conformar una comunidad que transmite conocimientos y comparte saberes particulares.

Las primeras universidades medievales que sirven de referencia para Europa son la de París y la de Bolonia (Luque, 1995). Respecto de ellas podemos señalar que, la universidad de París es una institución ligada a la iglesia y tiene su origen en las escuelas catedralicias de Notre Dame, Santa Genoveva y San Víctor. Se consideraban una comunidad de maestros que posee una licencia para enseñar a otros maestros. Se constituían como un gremio de profesores, principalmente de Teología, y son los alumnos quiénes buscaban estas asociaciones. Existía la figura del rector, y es un profesor.

La evolución de la universidad de Bolonia es diferente. Se considera una institución laica que procede de la escuela monacal de San Félix. Es una comunidad de personas, de distinta nacionalidad y disciplina académica, que adquieren sus derechos por formar a un colectivo común. Se constituyen como un gremio de estudiantes que contratan a profesores, principalmente de Derecho, y eran dirigidas por un alumno.

Otras universidades como las de Nápoles, Oxford, Cambridge, Montpellier u Orleáns, así como las españolas de Palencia, Salamanca, Valladolid o Alcalá de Henares, también tienen su inicio en esta época y se consideran importantes en la constitución de otras instituciones posteriores.

La educación que se recibe en estas universidades se divide en dos grandes etapas. En la primera se enseñan los conocimientos propios de las artes y la filosofía, y en la segunda los conocimientos propios del Derecho, de la Medicina o de la Teología.

La actividad fundamental de los estudiantes se encontraba ligada al autocontrol, al reposo y a la contemplación (Esteban y Román, 2016), de ahí que se considere que la universidad medieval se centra en el cultivo del espíritu.

Esto es así en términos generales, pero hay que matizar también que las universidades tienen una clara intención social, a diferencia de las escuelas catedralicias, y es el servicio al Bien común. De ahí que los que estudian los principios teóricos del Derecho, la Medicina o la Teología tienen también capacidad práctica para ejercer profesionalmente, no sólo como profesores sino también, y más, como médicos, abogados, jueces, obispos y/o políticos.

Como hemos podido observar, toda la baja Edad Media es una época de crecimiento y florecimiento universitario. Ahora bien, a partir del siglo XV esto comienza a cambiar.

1.2.4. La universidad humanística y su evolución

La aparición del Humanismo y la Ilustración, provocan la evolución de la institución, trayendo consigo la novedad, la inquietud y el anhelo por poseer fama social.

En primer lugar, el humanismo supone una nueva forma de concebir el quehacer universitario, en el que la vida contemplativa y la educación de clérigos y nobles se relega a un segundo plano. Esta corriente se define como una empresa de producción de actitudes

y aptitudes de los individuos, poniendo de manifiesto la razón y la ciencia (Gensollen y Ramírez, 2018). De ahí que la institución universitaria se convierte en un espacio que forma a personas que actúan en torno a tres ideales sociales: el urbanismo, la civilización y la cultura.

A lo largo de los siglos XVII y XVIII la esencia del humanismo hace que la institución universitaria se focalice en el desarrollo de las ciencias particulares y el positivismo. Los conocimientos que dominan la institución son aquellos relacionados con las matemáticas y el método científico.

Ahora bien, ni la revolución científica, ni la revolución intelectual, que se producen durante estos siglos, terminan de calar en el quehacer universitario y lleva a la institución a la decadencia y al estancamiento académico. Luque (2018) señala que esto se debe a la persistencia en centrar la formación en algo meramente teórico, dejando a un lado la formación práctica y la investigación. También menciona que “los más importantes investigadores, los filósofos renovadores, no pertenecen ya al cuerpo universitario, y éste se convierte en el depósito de un saber reaccionario y cerrado que pronto queda a espaldas de la cultura” (p.21). Otros motivos se encuentran relacionados con el escaso salario de los docentes, el abandono y desprestigio del conocimiento técnico, la fácil concesión de títulos universitarios y el exceso de universidades.

Por otro lado, el segundo motor de cambio que hemos mencionado al inicio de este apartado es la Ilustración (s.XVIII). Este movimiento ayuda al decrecimiento del clima universal característico de esta institución, el latín deja de ser la lengua oficial de la enseñanza y comienzan a tomar cierto grado de importancia las lenguas vernáculas.

Esto conlleva la fragmentación de la unidad universitaria y el comienzo de una mayor especificación del conocimiento (Esteban y Román, 2016 y Sotelo, 2008).

Las universidades que surgen en esta época lo hacen, exaltando las enseñanzas prácticas y profesionales. Se enseñan conocimientos útiles y aplicables en un momento determinado. Se forma a los estudiantes en el ejercicio de una profesión, que es dinámica, y cambiante en función del tiempo y de las necesidades sociales. La filosofía es sustituida por la ciencia (Sotelo, 2008). De hecho, los saberes universitarios se enfrentan a la innovación que suponen los nuevos conocimientos que explican el mundo, desde la mirada del método científico (Peset y Peset, 1992).

Por último, hemos de señalar que aparecen, con mayor auge en los países escandinavos y germanos, las academias. Aunque estas ya existían a inicios del siglo XVI en Roma (Accademia dei Lincei) y a mediados de siglo, en Londres (Royal Society). En cualquier caso, estas tratan de dar respuesta a las necesidades de profesionalización que aparecen con el cambio social del s.XVIII y pasan a tomar el control de las ciencias y del avance cultural.

1.2.5. La universidad científica durante el siglo XIX

La consolidación y transformación de las estructuras políticas, económicas y sociales de Occidente dan lugar a nuevas demandas sociales, que requieren de la evolución del saber. Esto posiciona a la universidad como una institución relevante e influyente en la sociedad y política del siglo XIX (Casanova, 2015).

La refundación de la institución se basa, según Casanova (2015) y otros autores como Giner de los Ríos, (1991), Gómez (1986) y/o Wittrock, (1991), en tres modelos universitarios: el germánico, el británico y el francés. A continuación, procederemos a dar ciertas pinceladas sobre cada uno de ellos.

La universidad alemana se sustenta sobre tres pilares fundamentales definidos por filósofos como Fichte, Schleiermacher y Humboldt.

El primer pilar fundamental, es la unión entre la enseñanza y la investigación. La universidad permite elevar la cultura moral de la nación alemana, por lo que debe prestar servicio a la ciencia y no al estado. Por este motivo, se unifica enseñanza e investigación, se organiza y promueve la unidad del saber y, se tratan de desarrollar las ciencias del espíritu, las naturales, las exactas y las médicas (Beraza y Rodríguez, 2007; Chuaqui, 2002; Mercado, 2015 y Sotelo, 2008).

El segundo pilar es la búsqueda sistemática del desarrollo científico. Se reclama para la universidad el carácter propio de la “academia”, convirtiéndola en un espacio de unión entre la ciencia y las necesidades sociales. La tarea principal de esta institución consiste en despertar en los estudiantes el interés por la ciencia. Busca preparar su pensamiento, para que sean capaces de unir los saberes específicos en la totalidad del conocimiento, y utilizarlo en diferentes contextos, entornos y circunstancias.

El tercer y último pilar, es la aparición de una nueva relación entre profesores y alumnos. A ambos se les conceden los mismos derechos y cada miembro de la comunidad universitaria interviene y debate sobre las cuestiones académicas que se plantean.

El segundo modelo universitario es el británico. Wittrock (1991), Luque (1993) y Casanova (2015) sitúan su origen en las universidades medievales de Oxford y Cambridge y se concreta con la aparición de la Universidad Católica de Irlanda. Newman, como autor de referencia, señala que la universidad debe ser un espacio de enseñanza que se ocupa de la difusión del conocimiento. El ideal universitario es la “educación liberal”. Este tipo de formación se centra en el cultivo de la inteligencia por sí misma, como capacidad innata del hombre. Además, da valor tanto a la investigación como a la formación profesional.

Por último, el modelo francés es el más influyente en el ámbito hispánico. Surge durante el antiguo régimen y se desarrolla durante la Revolución Francesa y las reformas

napoleónicas. Este modelo universitario pone el foco en el desarrollo de competencias prácticas, dando lugar a conocimientos más específicos, y fomentando la formación profesional superior. Este sistema refleja la necesidad de desarrollar la profesionalización de los saberes, entre los que también se incluye la investigación científica (Wittrock, 1991 y Casanova, 2015).

Estos tres modelos establecerán las bases de la universidad contemporánea del siglo XX, en dónde, la búsqueda de la Verdad y el progreso se encuentra en: 1) la investigación para el modelo germánico; 2) la unión entre la investigación y la profesionalización para el modelo británico; y 3) la formación profesional para el modelo francés.

1.2.6. La universidad en el siglo XX y su prospectiva durante el siglo XXI

El desarrollo social y económico de la Europa del s.XX impacta directamente en la universidad, ya que a lo largo de este siglo se produce su masificación y deja de concebirse como un privilegio de las clases sociales más altas.

La educación universitaria, se convierte en un derecho, y cualquier persona puede acceder a ella para acreditar un título que le permita ejercer una profesión (Luque, 1993 y Mercado, 2015). En consecuencia, existe cierta disminución de la calidad de la docencia y, disparidad en el acceso a la institución, a la investigación y a la dotación de recursos entre los países más industrializados y los menos desarrollados (Alvar, 2011; Farrerons, 2005; Giner de los Ríos, 1991 y Luque, 1993). En 1998, la UNESCO propone solucionar estas diferencias a través de la difusión del conocimiento, la cooperación entre universidades y el uso de nuevas tecnologías como medio de intercambio de información, tanto a nivel nacional como internacional.

Recordamos, que la universidad europea proviene de diferentes modelos que ofrecen una formación especializada, que fomenta un saber concreto y que, de manera

simultánea, fragmenta el conocimiento. En esta época, la institución apuesta por un conocimiento concreto y cambiante, que es producto del avance social y científico. Además, desaparece la fuerte interacción entre la formación práctica e investigadora, que aporta competencias y conocimientos propios de la profesión y disminuye la importancia de la formación humanística, que desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo.

Por otro lado, son numerosos los autores, conferencias y/o seminarios académicos que, a lo largo de este último siglo señalan, que la universidad se encuentra en un momento de crisis, puesto que se ha alejado de aquello para lo que fue creada.

Las demandas económicas y sociales han llevado a esta institución a convertirse en un espacio de profesionalización, de cierto individualismo académico, de mercantilización del conocimiento, de ruptura entre las necesidades sociales y la investigación, haciendo de la aplicación práctica y provechosa del conocimiento su fin último (Burguet, et al., 2012 y Santos, 2007).

A nivel económico, la OCDE en 2007 indica que la universidad no puede seguir siendo una institución que únicamente reciba recursos económicos del Estado o de empresas privadas y no genere ningún tipo de riquezas para el mercado laboral. Santos (2007) señala que la universidad sufre una disminución de la inversión del Estado, pero a la vez, se produce la globalización mercantil de la institución a través de la producción de planes de estudios, de títulos, de formación y evaluación del profesorado y de sus estudiantes.

En cambio, a nivel social, Burguet et al. (2012), Goñi (2005), Laredo (2007) y Mercado (2015) mencionan que el discurso del sector social contemporáneo no se queda pasivo ante esta institución. Este sector considera que la universidad debe promover la justicia y la equidad, con valores éticos fuertes y claros, que permitan orientar las acciones de los futuros profesionales hacia el Bien Común. Esto implica que la institución debe

comprometerse con los grandes dilemas éticos y científicos, manteniendo una investigación de calidad y promoviendo la reflexión, la crítica, la transmisión y la reconstrucción del saber.

Por todo ello, nosotros también consideramos que la institución se encuentra en un “estado de tensión” entre su origen y su presente, entre aquello para lo que nació y aquello para lo que se mantiene. Se demanda de la universidad la formación de profesionales especializados que respondan a las demandas del mercado laboral. Y a su vez, se pide que los universitarios tengan la suficiente capacidad para integrar los conocimientos, que le permitan detenerse, contemplar la realidad, y orientar su labor profesional hacia la búsqueda del Bien.

En esta línea, Burguet, et al. (2012) afirman que las instituciones universitarias deben ser, al mismo tiempo, espacios de formación y de trabajo de personas que atesoren una cierta cultura ética, que les permita usar el conocimiento, orientando sus acciones hacia el bien del otro. Y, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), se indicó respecto de la universidad que:

“La propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas” (p.98).

Estas afirmaciones sobre la institución llevan a preguntarnos sobre ¿cuál es la misión actual de la universidad?

1.3. Función y misión de la universidad en la actualidad

El breve recorrido histórico nos hace conscientes del activismo de dicha institución en su incansable labor por responder a los retos, los problemas o las necesidades sociales y, por propiciar su avance (Giner de los Ríos, 1991). Se trata, pues, de una institución capaz de adaptarse a cada época y ser considerada, a su vez, un elemento principal de progreso e impacto social (García-Ramos, 1991). De hecho, esta institución “ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad” (UNESCO, 1998, p.98)

Ahora bien, si nos quedáramos únicamente con lo mencionado anteriormente, no habría ningún aspecto diferenciador en la universidad respecto a cualquier otro tipo de institución que contenga saberes y transmita conocimientos. Para poder establecer criterios que la diferencien es necesario que ahondemos en la función de la institución universitaria actual y en vislumbrar cuál es entonces su misión.

1.3.1. Función de la universidad

Para poder concretar la función de la universidad, tomamos como referencia los artículos 1 y 2 de la Declaración Mundial de Educación Superior en el Siglo XXI: Misión y Visión, llevada a cabo por la UNESCO (1998), en la que se recogen las siguientes “funciones o misiones” de la institución universitaria.

Concretamente, en el artículo 1 se menciona la necesidad de educar, formar y realizar investigaciones que potencien el desarrollo sostenible y la mejora de la sociedad, planteando seis líneas fundamentales de actuación:

- a. Aportar conocimientos teóricos y prácticos, actualizados y adaptados al momento histórico-cultural, de manera que contribuyan a la formación

integral de los alumnos universitarios para que, en su incorporación al ámbito profesional, posean las competencias necesarias para atender todas las necesidades de la actividad humana.

- b. Potenciar la formación permanente, para que los alumnos se encuentren en un crecimiento continuo, y se promueva la movilidad social.
- c. Formar estudiantes activos socialmente, fortaleciendo así, un marco de justicia y derechos humanos, desarrollo sostenible, democracia y paz.
- d. Promover la investigación científica, tecnológica, humanística y en el área de ciencias sociales y artes creativas, para difundir los conocimientos y así contribuir al desarrollo cultural, social y económico.
- e. Potenciar la diversidad cultural.
- f. Proteger y consolidar los valores sociales, desarrollando perspectivas críticas y objetivas y fortaleciendo los enfoques del área humanística.
- g. Desarrollar y mejorar la educación superior a través de la formación docente.

En el artículo 2 de dicha declaración, se recoge la función ética, la autonomía y la responsabilidad de la universidad como institución y de toda la comunidad universitaria. Se establecen cinco líneas de actuación, a las que se deben atener en el desempeño de su función. Por ello, la universidad y sus componentes deberán:

- a. Desarrollar la actividad profesional, atendiendo a las exigencias éticas y bajo rigor científico e intelectual.
- b. Ayudar a la reflexión, la comprensión y la actuación ética de la sociedad a través de la emisión de juicios sobre problemas éticos, culturales y sociales de manera autónoma, responsable y con autoridad intelectual.
- c. Reforzar la actitud crítica a partir del desarrollo del análisis social, económico, cultural y político.

- d. Potenciar la capacidad racional y moral de la persona, para que sea capaz de defender con solidez y difundir activamente los valores de paz, justicia, libertad, igualdad y solidaridad.
- e. Enseñar a actuar con responsabilidad social, teniendo en cuenta la libertad, la autonomía y los derechos y obligaciones académicas.
- f. Contribuir al trabajo y al bienestar social.

Por otro lado, y centrándonos específicamente en el ámbito español, se publica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En ella se especifica que la universidad tiene las siguientes funciones:

- a. La Universidad realiza un servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.
- b. Son funciones al servicio de la sociedad:
 - La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
 - La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
 - La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico.
 - La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

En ambos documentos se puede apreciar, una doble función de la universidad. Una función, que atiende más a lo individual, en la medida en que se concibe esta institución como un espacio que se encarga de formar teórica y prácticamente a los

universitarios, que los acompaña en el descubrimiento y desarrollo de habilidades y actitudes, y que contribuye en su desarrollo y crecimiento personal.

Por otro lado, nos encontramos con una función de carácter más social. La universidad debe ser un espacio que promueva el respeto, la responsabilidad, el cuidado de la calidad de vida, la libertad, la autonomía, la paz, la justicia o la solidaridad. Siendo todos ellos, valores que promueven en la persona la búsqueda del Bien común.

Por tanto, podemos considerar que la universidad es un espacio que apuesta por el desarrollo profesional, por el crecimiento personal, y por el bienestar social. De ahí, que podamos considerarla una institución tanto al servicio del hombre, como al servicio de la sociedad.

1.3.2. Misión de la universidad

Una vez definidas las funciones que se establecen para la universidad, es necesario acercarnos a conocer su misión.

La misión de una institución es la causa final de la organización, su dimensión proyectiva, aquello que puede llegar a ser, y que hace consciente a sus miembros al participar en ella, a través de su labor profesional y la dota de sentido (Ribes, 2001).

Podemos concebir la institución universitaria como un espacio que recoge y acumula, a lo largo de los años, el conocimiento científico y la cultura. Ahora bien, esta afirmación la reduce y la aleja de su origen y de su para qué.

Por este motivo, consideramos que debe entenderse como un espacio que permite encontrarse con la Verdad (García-Ramos, 1991). Para ello, la formación que se imparte tiene que dotar a los alumnos de la capacidad de asombrarse, de buscar la Verdad de sí mismo, de la realidad y de aquello a lo que está llamado a ser. De hecho, Varios (2016), señala al respecto que:

La auténtica universidad se interesa por transmitir sabiduría, por cultivar el alma, por enseñar a vivir. El saber no es erudición, no es poder, no es un título, no es amontonamiento de datos; el saber es vida y vida que satisface las aspiraciones más profundas del alma (p.19).

Para llegar a cumplir con este ambicioso objetivo, es necesario que la universidad invite a toda la comunidad universitaria a profundizar en el conocimiento y en la comprensión de la realidad. En esta línea, García-Ramos, et al., (2017) indican que “independientemente del tipo de ciencias que aborde, prácticas o teóricas, empíricas o humanísticas; independientemente de la titularidad de la misma: privadas, públicas o pontificias [...] la universidad se ha de caracterizar por buscar conocer mejor la realidad” (p.11).

Por lo que, y en la línea del mismo autor, podemos considerarla una institución que se encuentra al servicio de la Verdad y del Bien, del hombre y de la sociedad.

En otras palabras, podemos afirmar que tiene una misión propia, puesto que es un espacio que proporciona herramientas para encontrarse con la Verdad y con el Bien, y que promueve el desarrollo profesional y el crecimiento personal. Pero también, tiene una misión con la sociedad, ya que desde sus orígenes ha tratado de ayudar, transformar, responder, cubrir necesidades y promover un cambio en la sociedad (Agejas y Antuñano, 2019; Esteban, 2012; Esteban y Martínez, 2012; García Ramos, 2017 y Parra, 2009)

Por otro lado, dado que el objetivo de esta tesis es la institución universitaria española, en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en el capítulo XIV “De las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes”, en el artículo 64 “Principios generales”, reconoce que:

La labor de la universidad, en el campo de la participación social y la cooperación al desarrollo, se encuentra estrechamente vinculada a su ámbito propio de actuación: la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento, cuestiones que son esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes, como para una mejor comprensión de los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano, y sostenible a escala local y universal (p.109377).

Entendemos pues, que la actividad universitaria debe transmitir conocimientos teóricos, enseñar habilidades prácticas, potenciar la investigación necesaria para el avance del conocimiento, y realizar un esfuerzo por cultivar el espíritu de la comunidad universitaria, dotándola de herramientas que permitan: 1) asombrarse, 2) desarrollar un espíritu crítico y reflexionar con suficiente autoridad académica, 3) transformar e interpretar la realidad en función del contexto socio-histórico-cultural del momento, y 4) orientar la labor profesional, investigadora y la actuación personal hacia la búsqueda de la Verdad y del Bien.

Capítulo 2: Aproximación a la Formación Integral

Este segundo capítulo comienza, con la mirada puesta en la antropología. Esta rama de la filosofía nos permite conocer y definir quién es la persona. Desde el ideario de la UFV, se afirma concretamente que: “todo grupo humano organizado para unos fines, y muy especialmente si el fin es la enseñanza, tiene una idea del hombre de fondo, unos valores, unos códigos de conducta que sus componentes se han dado a sí” (Varios, 2016, p.11). Por lo que consideramos que, concretar una visión antropológica, permite establecer unas bases para comprender quiénes son los alumnos y cómo desde la formación podemos atender sus necesidades académicas, profesionales y personales.

Posteriormente, se realiza una aproximación a la definición de formación integral, y a la manera en que consideramos que ésta debe estar presente en la universidad. Para ello, las humanidades ocupan un lugar especialmente importante. Además, se justifica la necesidad de introducir dentro de los planes de estudio una formación más humanista, que responde a la visión antropológica definida.

2.1. Aproximación a un modelo antropológico

Como ya veníamos comentando, la institución universitaria trata de responder a necesidades y demandas sociales y personales. Prestando especial atención a estas últimas, es necesario que comprendamos quién es la persona, ya que la cualificación profesional, exige a los docentes universitarios un análisis objetivo y crítico, sobre el lugar que ocupa la antropología en la educación (García, et al., 2017).

No podemos comenzar a hablar de formación integral en la universidad, sin antes describir brevemente la visión antropológica que da sustento a este trabajo. Para ello, nos basaremos principalmente en los modelos antropológicos definidos por Lucas (2010) y

Agejas (2013) ya que consideramos que se complementan y aportan una visión integral de la persona.

Ambos autores coinciden que la persona es una unidad, que integra facultades y dimensiones. El modelo de Lucas (2010) nos ayudará a definir las facultades. Mientras que el modelo de Agejas (2013) sus dimensiones.

2.1.1. Facultades de la persona

Las facultades de la persona son aquellas capacidades que le ayudan a autoperfeccionar su existencia, a crecer, a orientarla hacia aquello que pueden llegar a ser, ya que la vida es un proceso inacabado que se construye con el quehacer diario.

Desde el modelo de Lucas (2019) se señalan tres facultades, siendo estas: la inteligencia (capacidad para conocer la realidad), la voluntad (capacidad para tender hacia la realidad) y la afectividad (capacidad para querer la realidad). A continuación, procederemos a explicar cada una de ellas, brevemente.

A. Capacidad para conocer la realidad

La primera capacidad de la persona es la de conocer la realidad que le rodea. La RAE (2020) define el término conocer como la capacidad de la persona para “averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”. Lucas (2010), por su parte, señala que es el acto por el que la persona se pone en contacto con la realidad y crea una representación mental de ella a través de sensaciones, imágenes o conceptos. En esta línea, Lombo y Giménez (2013) señalan que “conocer la realidad implica poseerla de manera inmaterial e intencionalmente” (p. 39).

Gracias a esta capacidad, la persona obtiene un conocimiento, sensible o intelectual, de lo que le rodea.

Entendemos que el conocimiento es el “conjunto de representaciones entretejidas basadas en información, con análisis, síntesis, interpretación y argumentación, en un determinado contexto, con significación y consciencia de sus interrelaciones” (Tobón y Núñez, 2006, p.30).

Al conocimiento sensible se llega a través de sensaciones externas, que son percibidas por los sentidos externos (oído, gusto, olfato, tacto y vista) y termina en percepciones internas creadas por los sentidos internos (estimativa, memoria sensible, imaginación y percepción sensible). Los sentidos internos unifican, organizan, valoran y estructuran la información recogida por los sentidos externos. El conocimiento al que se llega es concreto, material y particular.

En cambio, el conocimiento intelectual, implica un proceso de reflexión y deliberación de aquello que es conocido a través de lo sensible. La facultad que hace posible este conocimiento es la inteligencia. Su origen etimológico, nos permite comprender el proceso que realiza la persona para conocer la realidad, ya que procede del latín *intelligere*, que significa leer dentro de las cosas; es decir, conocer su esencia.

Para ello, y gracias a la información que se obtiene de lo sensible, la persona es capaz de: 1) conceptualizar. Implica crear un concepto o idea, que es inmaterial, abstracto, universal y se expresa a través de las palabras; 2) emitir juicios. Implica relacionar dos conceptos que permiten afirmar o negar algo sobre la realidad; y por último 3) razonar. Implica relacionar juicios, derivados de uno previo, que es verdadero.

El conocimiento que se obtiene de este proceso es abstracto, ya que no está sometido al espacio y al tiempo. Inmaterial, puesto que está desligado de las limitaciones de los órganos que captan lo sensible. Y universal, ya que se conoce la esencia y no lo concreto.

B. Capacidad para tender hacia la realidad

La segunda capacidad de la persona es la de “tender a la realidad”. Entendemos el término de “tender” como la posibilidad de la persona para orientar su acción hacia una realidad conocida y que se le presenta como un bien.

A diferencia del conocimiento, las tendencias se clasifican en función 1) de la necesidad o no de un acto cognoscitivo previo (apetitos naturales o apetitos elícitos), 2) del tipo de conocimiento que las precede (tendencias sensibles o voluntad) y 3) de la relación entre sujeto y objeto (tendencias concupiscibles o tendencias irascibles).

En primer lugar, según la necesidad de un acto cognoscitivo previo, nos encontramos con los apetitos naturales y los apetitos elícitos. Son apetitos naturales, cuando no necesitan de un acto cognoscitivo previo. Este tipo de tendencias son innatas a la naturaleza del hombre. En cambio, son tendencias psíquicas o apetitos elícitos si requieren de un acto cognoscitivo.

En segundo lugar, según el tipo de conocimiento que las precede, tenemos tendencias sensibles o tendencias psíquicas (voluntad).

Las tendencias sensibles, pueden ser instintos, cuando surgen de la naturaleza humana, no son aprendidas, interviene una emoción y son compartidas por todos los sujetos de una especie. Este tipo de tendencias, no determinan a la persona. O pueden ser hábitos cuando los instintos son educados, a partir de la repetición. Según la terminología clásica, las acciones que se repiten y son orientadas hacia hábitos morales buenos, se llaman virtudes, en cambio, si se alejan de ellos, se denominan vicios.

Las tendencias psíquicas (voluntad) requieren de un conocimiento intelectual previo. Este conocimiento, presenta la realidad como un bien. Dentro de este tipo de tendencias, podemos diferenciar los actos volitivos no deliberados y los actos volitivos deliberados o actos libres.

Los actos volitivos no deliberados se dan de manera espontánea. La libertad de la persona no interfiere en el proceso. Estos actos, en sí mismos, no son ni bueno ni malos, pero sí lo son sus consecuencias.

Los actos volitivos deliberados o actos libres son producto del encuentro entre el conocimiento intelectual y la voluntad, y están mediados por la libertad. En estos actos, la voluntad humana tiende de manera natural y libre hacia el bien.

En tercer, y último lugar, haremos referencia a las tendencias en función de la relación existente entre sujeto y objeto. En ellas, nos encontramos con las tendencias concupiscibles y las tendencias irascibles.

Las tendencias concupiscibles se dan cuando el objeto que se presenta al sujeto es bueno. Si es conocido de manera sensible, es un objeto útil para el sujeto. En cambio, si es conocido de manera intelectual, el objeto es un bien para el sujeto. Por otro lado, las tendencias irascibles, se dan cuando el objeto que se presenta al sujeto no es bueno.

C. Capacidad para querer la realidad

El tercer y último término, del que vamos a hablar dentro de este modelo antropológico, es la afectividad. Se trata de un componente que acompaña y carga de emotividad los actos cognoscitivos y volitivos de la persona. González (2002) la define como “la respuesta emocional y sentimental de una persona a otra persona, a un estímulo o a una situación” (p.5). Esta carga, puede darse en forma de emociones o sentimientos.

Las emociones, son un sentimiento intenso y momentáneo que conlleva reacciones viscerales, musculares y expresivas. En esta línea, nos encontramos con las definiciones dadas por Damasio (2006), González (2002) o Greenberg y Paivio (2007), Paez y Carbonero (1993) que afirman que son: 1) respuestas afectivas a situaciones concretas, 2) de duración temporal, 3) que tienen un origen neuroquímico, 4) que producen cambios y reacciones biológicas, y 5) que poseen una función adaptativa.

En cambio, los sentimientos son reacciones subjetivas de la persona, que consisten en impresiones agradables o desagradables de los objetos o de la realidad, sin necesidad de relacionarse con ellos. González (2002) los define como “estados afectivos complejos, estables, más o menos duraderos que las emociones, pero menos intensos” (p.5). Podemos decir que, la respuesta afectiva es duradera, persistente, pero de matices suaves.

Cuando hablamos de sentimientos, al igual que en los tipos de conocimiento y de tendencias, podemos asociarlos o no a la vida psíquica.

Los sentimientos orgánicos e inferiores son aquellos que se relacionan con lo sensible. En cambio, los sentimientos inorgánicos o superiores se relacionan con la dimensión espiritual, acompañan a la inteligencia y a la voluntad.

En función a estas facultades, los sentimientos se pueden clasificar como: 1) sentimientos intelectuales, si el objeto que se presenta es verdadero. Ayudan a realizar acciones para buscar la Verdad; 2) sentimientos estéticos, si el objeto que se presenta es bello. Ayudan a realizar acciones para buscar la Belleza. Y, por último, 3) sentimientos morales, si el objeto que se presenta es bueno. Ayudan a realizar acciones para buscar el Bien. En ellos nos encontramos con el deber, las obligaciones morales, la responsabilidad o la dignidad personal.

A modo de resumen, en este modelo antropológico podemos señalar que la persona posee tres grandes facultades o capacidades.

La primera es la inteligencia, que permite que la persona conozca la realidad. El resultado de esta capacidad es que la persona puede conocer la realidad de manera material o de manera abstracta. Estos actos, orientan la vida de la persona hacia la búsqueda de la Verdad.

La segunda es la voluntad, que permite que la persona tienda hacia la realidad. El resultado de esta capacidad es que la persona tiene instintos naturales, que no la definen,

y que se pueden educar y convertir en hábitos. Además, la persona puede deliberar y decidir sobre sus propios actos, puesto que es un ser libre. Estos actos, orientan la vida de la persona hacia la búsqueda del Bien.

La tercera es la afectividad, que permite que la persona quiera la realidad. El resultado de esta capacidad es que la persona, puede mediar sus actos, en función de sus emociones y sentimientos hacia la realidad. Estos actos, orientan la vida de la persona hacia la búsqueda de la Belleza.

Gracias a que la persona, es capaz de conocer, de tender y de querer aquello que es verdadero, que es bueno y que es bello, se desarrolla de manera plena. O como señalábamos al principio, se autoperfecciona.

Por lo que podemos decir, que los actos que la persona realiza configuran su vida, su esencia, quién es. Todo ello concuerda con la definición de educación de García-Hoz (1970) como “perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas” (p.23).

2.1.2. Dimensiones de la persona

La persona es un ser inacabado que tiene la necesidad de desarrollarse plenamente a través de sus acciones. Se trata de un ser abierto a la realidad y que necesita de los demás, para descubrir el camino hacia aquello que puede llegar a ser, hacia su plenitud personal, hacia su felicidad.

Agejas (2013) afirma que la persona tiene la capacidad de acoger la realidad, permitir que le interpele y que le transforme. Todo ello, la convierte en un Ser de Encuentro. López-Quintás (2002), afirma al respecto que:

Encontrarse implica entreverar el propio ámbito de vida con el de otra realidad que reacciona activamente ante mi presencia. Encontrarse es hallarse en el presente, en el sentido creativo de intercambiar posibilidades de un orden u otro (p.155).

Definir quién es la persona de esta manera, implica que en ella se integren distintas dimensiones. Agejas (2013) propone las siguientes:

- a. La dimensión de interioridad. Esta dimensión orienta y da sentido a la vida (Frankl, 2015). Tiene que ver con la búsqueda de sentido del hombre. La persona tiene la necesidad de reflexionar y de explicar quién es, por qué existe, y para qué existe.
- b. La dimensión relacional. Tiene que ver con que la persona es un ser social por naturaleza, y que necesita de los otros para desarrollarse de manera plena
- c. La dimensión trascendental. Se corresponde a la capacidad de la persona para ir más allá de sus propias necesidades vitales. Esta dimensión responde a aquello a lo que la persona está llamada a ser.
- d. La dimensión corpórea. Dota de importancia al cuerpo como condición indispensable de vida. Es el modo o la manera en que el alma existe. Ambos son inseparables, y hacen que la persona sea quién es.
- e. La dimensión biográfica. Sitúa a la persona en un contexto determinado, en un tiempo y un espacio, en una realidad concreta dotando de sentido, estructura y significado la vida de la persona.

Contextualizar antropológicamente, nos ayuda a tomar conciencia de la importancia de formar a los alumnos universitarios, cubriendo todas las necesidades que en ellos pueden aparecer.

2.2. Formación integral en la universidad

La visión de la formación universitaria y todos los aspectos pedagógicos que de ella se derivan, ha sido un tema educativo de gran interés a lo largo de la historia de la educación. Es un tema dinámico, cambiante y que en la actualidad sigue siendo una preocupación dentro del mundo académico. Cabe señalar, que, la forma de concebir la educación universitaria ha ido variando, en función de la época histórica, de la localización, de la antropología subyacente a cada autor y de las propias instituciones.

En este trabajo, y tomando como referencia lo definido hasta el momento, consideramos que, la universidad debe orientarse hacia un modelo educativo que sea capaz de responder a las necesidades personales. Y que, en consecuencia, responda a las demandas sociales y a las exigencias del mundo laboral. Todo ello, sin olvidar, la misión de la institución universitaria, que es la búsqueda de la Verdad, del Bien y del Sentido.

Esta visión de la educación pone en el centro a la persona que aprende (alumno), y la formación tiene como fin último, desarrollar al máximo sus facultades y sus dimensiones. A este tipo de formación, podemos llamarla formación integral.

Concretamente, Martínez-Barrera (2009) define la formación integral como un:

Un proceso mediante el cual se logra que los seres humanos, con ayuda de personas responsables, desarrollen todas sus dimensiones como personas y todo el potencial que tienen dentro de sí, con el fin de aprovechar las oportunidades que les ofrecen el mundo y la cultura, así como aportar al mejoramiento de la calidad de vida propia y la de los demás (p.124).

En esta línea, Escobar et al (2010) afirma que este tipo de formación atiende al desarrollo pleno de todas las potencialidades y capacidades humanas y se conforma de todas las acciones, conductas y comportamientos que permiten una formación

permanente. Guerra, et al., (2013), por su parte, señalan que la formación integral dota a la persona de herramientas que le permiten desenvolverse, tanto en su desempeño profesional, como en su yo personal. De ahí que la formación universitaria debe ir más allá del desarrollo de su capacidad cognitiva (Vargas, 2010).

Esta visión de la formación nos lleva a repensar la labor educativa. Formar integralmente no es transmitir y memorizar conocimientos teóricos y/o enseñar y repetir habilidades prácticas.

Si bien es cierto, ambos tipos de formación son relevantes. Pero no son suficientes en la formación y desarrollo pleno de la persona. Ya que, por sí solas, no son capaces de dar respuesta a todas las dimensiones de la persona, ni atender a las necesidades y las demandas sociales.

En 1996, en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación en el siglo XXI, se señalaba que son cuatro los pilares sobre los que se debe estructurar el proceso de aprendizaje de una persona. Aprendizaje, que no se reduce solo a la formación reglada, sino que es permanente a lo largo de toda la vida.

Los cuatro pilares que menciona este informe son: 1) Aprender a conocer. Se refiere a la adquisición continua de herramientas que permiten que la persona conozca y comprenda la realidad, y que establezca una relación con ella. 2) Aprender a hacer. Hace referencia al proceso de adquisición de herramientas que permiten que la persona influya en su entorno, y que llene de sentido el conocimiento. 3) Aprender a vivir juntos. En este proceso, la persona se acerca al sentido de comunidad, y a la importancia de respetar a los otros y al entorno. Implica concebir todo aquello que está fuera de uno mismo como un ámbito de posibilidad, del que enriquecerse y al que enriquecer. En este vivir con otros, la persona tiene que aprender a valorar y a responsabilizarse del impacto social de sus acciones. Por último, 4) Aprender a ser. En este proceso se recoge todo lo mencionado

anteriormente. Ya que, la persona se enriquece y se configura, cuando es capaz de interactuar y encontrarse con la realidad y con los demás (Delors, 1996).

Las instituciones universitarias, tienen que promover y potenciar estos cuatro pilares. Ya que, de no hacerlo, el “quehacer educativo corre el riesgo de convertirse en una suma de actividades y de aprendizajes inconexos e incompletos que, en lugar de integrar a la persona, la disgrega” (García-Hoz, 1994. p.214).

Esto justifica la necesidad de una formación integral. De una formación que integre y busque el equilibrio entre los contenidos y las habilidades propias de las ciencias particulares, y el desarrollo personal. Puesto que, solo de esta manera, se produce la conexión entre aquello que rodea a la persona: la realidad, la sociedad, la cultural, la actualidad, y el propio mundo interno de la persona (Agejas, 2013; Agejas y Antuñano, 2019; García-Hoz, 1994; García-Ramos, 1991; Inciarte y Canquiz, 2009; y Zahonero y Martín, 2012).

Ahora bien, entendido qué significa formar integralmente, ¿Cómo podemos llevarlo a cabo? En primer lugar, Guerra, et al., (2013) señalan que:

El concepto de formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente diversas dimensiones del ser humano, lo cual trasciende un estilo educativo que solo pretenda impartir conocimientos propios de la ciencia, brindando elementos a la persona que lo lleve a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional (p. 56).

Camarena (2014), por su parte, señala que, para promover este tipo de formación, es necesario que en los estudiantes se dé la integración de distintos conocimientos, que tengan experiencias sociales, que se promueva la comunicación, que se potencie la

argumentación, la reflexión, el análisis, la crítica constructiva, la responsabilidad y el respeto.

Para dar respuesta a esta mirada educativa, se propone la búsqueda de la unidad del saber, el encuentro por parte de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Hoz, 1992), con el objetivo de complementarse y reforzarse mutuamente, y la internalización de valores, formas y comportamientos que contribuyen a la transformación personal y a la mejora social (Ruíz, 2012).

Para lograr este objetivo, contamos con un conjunto de disciplinas humanas y académicas, que permiten poner en relación la capacitación profesional y el desarrollo personal, y en consecuencia mejorar la sociedad.

2.2.1. El papel de las humanidades en la formación integral

Señalábamos anteriormente que, para formar integralmente a los estudiantes, es necesario atender a toda su persona y, para ello, las humanidades son condición necesaria. De hecho, Ramos (2006) afirma que “el carácter integral de la formación del profesional exige de la formación humanística del mismo” (p.8).

A lo largo de esta parte del capítulo procederemos a justificar esta idea, ya que actualmente, la sociedad, las empresas o la comunidad universitaria, pueden llegar a concebir estas disciplinas como conocimientos puramente intelectuales y carentes de “practicidad”. En cambio, nosotros consideramos que las humanidades, ofrecen a los estudiantes “un conjunto de ideas, no como una erudición que se puede exhibir en las relaciones sociales sino como fundamentos para la interpretación de la realidad como conjunto y del valor de los elementos en ella integrados” (García-Hoz, 1994, p. 221).

Las humanidades (*literae humaniores / studia humanitatis*) pueden ser concebidas como el estudio de las lenguas y las letras clásicas, como aquellas disciplinas que favorecen el cultivo de la interioridad de la persona y de la sociedad en la que vive, como

el saber universal y la erudición culta (Ramos, 2006) o como aquellas disciplinas que tienen que ver con el estudio del ser humano y de sus producciones, creaciones y acciones (Cifuentes, 2014). Esto nos lleva a diferenciar distintas áreas de conocimiento dentro de las humanidades. Concretamente, Camargo (2012) las clasifica en tres grandes bloques: 1) aquellas que se encargan del saber humano, 2) aquellas que se encargan sobre la crítica y la creatividad y 3) aquellas que valoran la acción humana.

Por tanto, podemos afirmar que las humanidades son un conjunto de saberes que aporta herramientas para entender y comprender lo relacionado con: 1) el conocimiento propio de la realidad y de la persona (metafísica, filosofía de la naturaleza, o antropología), 2) su acción individual (gnoseología, fenomenología, ética, deontología o axiología), 3) con su producción artística (literatura, escultura, pintura, o música, entre otras) y 4) con los procesos sociales (historia, sociología, educación, psicología, economía o política).

Estas disciplinas, dignifican lo humano, dotan de sentido el conocimiento de las ciencias particulares, generan conciencia sobre el impacto de las acciones, sensibilizan, promueven valores personales y potencian la responsabilidad social. Es por esto, por lo que son consideradas una herramienta clave para el desarrollo personal de los estudiantes universitarios (Agejas, 2013 y Pérez y Castaño, 2016)

Concretamente en España, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) se pronuncian a favor de estas materias dentro de los planes de estudio universitario (Bricall, 2000).

La inclusión de las humanidades dentro de los planes de estudios no puede realizarse únicamente de manera cuantitativa; es decir, aumentando el número de asignaturas en los planes de estudio. Sino que, debe ser un cambio cualitativo.

Este cambio, se da cuando las humanidades pasan a formar parte, a coexistir e integrarse en las ciencias particulares. El objetivo fundamental es ayudar a los estudiantes a entender, a comprender, a razonar, a evitar el conformismo, a discutir, a pensar y a reflexionar sobre lo transmitido en el aula.

De esta manera, cada asignatura va más allá del conocimiento y las habilidades de cada ciencia, se ofrece una visión ampliada de la realidad y de la ciencia particular (Lacalle, 2014) y se promueve en los estudiantes un cambio de actitud frente a su aprendizaje.

Para llevar a cabo la inclusión cualitativa de las humanidades en la formación universitaria, la UFV propone el “repensamiento” de las ciencias particulares. Este proceso, se centra en poner en diálogo ambos tipos de disciplinas, y dar respuesta, en cada disciplina particular, a cuatro grandes cuestiones: antropológica, epistemológica, ética y de sentido.

La cuestión antropológica busca conocer la visión de persona que subyace a cada disciplina. La cuestión epistemológica trata de reflexionar sobre la forma en que la persona conoce y se acerca a la Verdad. La cuestión ética, se preocupa por generar conciencia moral y por promover la responsabilidad de los actos que se realizan. Por último, la cuestión del sentido se pregunta por el para qué del quehacer profesional y personal (Varios, 2016).

Por tanto y a modo de conclusión, podemos señalar que las humanidades se pueden considerar la “piedra angular” de la formación universitaria. Ya que, estas disciplinas despiertan en los estudiantes un espíritu crítico, analítico, argumentativo, propositivo, justo y humano. Les ayuda a colocar en el centro a las personas, y a buscar la Verdad y el Bien. Además, les dota de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores, necesarios para promover la transformación positiva de la sociedad. Para

iniciar el cambio, de una sociedad individualista y egoísta, hacia una sociedad más humana y responsable (Torres, et al., 2017).

2.2.2. Formación a través de experiencias

Formar de manera integral, conlleva ciertos cambios didácticos, y de roles dentro del aula. Los docentes dejan de ser, sólo, transmisores de contenidos teóricos o instructores en habilidades prácticas. El aprendizaje va mucho más allá, de la adquisición de conocimientos y de la repetición de prácticas. En este proceso de formación integral, los docentes se convierten en facilitadores del aprendizaje, transformadores de conciencias, generadores de oportunidades y creadores de experiencias (Campo y Restrepo, 2000 y Pérez y Castaño, 2016).

Experiencias, que llevan a interactuar con la realidad, con los otros, con la ciencia de estudio. Experiencias bidireccionales, que relacionan, enriquecen, transforman e interpelan, tanto a los estudiantes como a los docentes.

Este tipo de experiencias, son denominadas por López-Quintás (2011), como experiencias de carácter reversibles. En ellas, el sujeto tiene la capacidad de enriquecerse, puesto que la realidad o los otros son un horizonte abierto, un ámbito de posibilidad. A su vez, el sujeto también tiene la capacidad de enriquecer al entorno o a los otros. Ya que, cuando la persona se relaciona no solo es capaz de recibir, de manera activa, todas las posibilidades que el entorno o los otros le proporcionan, sino que es capaz de aportar y dar origen a nuevas posibilidades (López-Quintás, 2017).

Para que este tipo de experiencias se den es fundamental que la persona se asombre ante la realidad y se encuentre con los otros. Ambas cosas solo se dan, si es capaz de dialogar con el entorno, de mantener una actitud de apertura.

El asombro es, sobre todo, una actitud de la persona frente a la búsqueda de la Verdad. El asombro es admirar la realidad, con los ojos de un niño, para poder preguntarse

por la Verdad que hay en ella. Es querer conocer, comprender, y buscar respuestas (Agejas, 2013).

Esta forma de interactuar con la realidad, supera una visión individualista, material y utilitaria de la misma. Porque la realidad es un ámbito de posibilidad que está abierta al descubrimiento (Gómez, 2007).

Este cambio de actitud se traduce en el respeto, la estima y la colaboración con la realidad. Se produce una relación más estrecha entre el conocimiento de los objetos (aquello que está fuera de la persona), su Verdad (su esencia) y el sujeto que conoce (la persona). Desde el ámbito educativo, el asombro invita a interactuar con la ciencia particular. Invita a pensar, a admirar y a respetar cada disciplina. Invita a conocer su para qué, su fin último. Invita a ir más allá de la inmediatez, del resultado momentáneo, del beneficio económico, o del puesto laboral que se puede obtener a partir de ella.

En segundo lugar, hablamos de las relaciones de encuentro. Para hablar de este tipo de relaciones, tomaremos como referente a López-Quintás (2011). Este autor, señala que el encuentro se da entre dos personas. Estas experiencias de encuentro, las considera experiencias reversibles y creativas. Además, afirma que, para pensar en este tipo de relaciones, tenemos que comprender que la persona es un fin en sí mismo, y no “algo” de lo que obtener un beneficio.

Estas relaciones se dan cuando se dejar de concebir a las personas como individuos aislados en la realidad y se pasa a crear espacios de “co-creación”, espacios de participación mutua y desinteresa. Espacios en los que todas las partes se ponen en juego. Espacios en los que de manera generosa y sin esperar nada a cambio, da lo mejor de uno mismo. Espacios de enriquecimiento mutuo.

En consecuencia, estos espacios fomentan la responsabilidad del proceso de aprendizaje, en cada quién. Pero también, se genera conciencia sobre la importancia del “Bien” y del impacto de las acciones en los otros.

Para que este tipo de relaciones se den, es necesario que se cumplan nueve condiciones, según este autor, siendo estas: 1) la generosidad, que permite que la persona se abra y acoja al otro tal y como es; 2) estar dispuesto a entregarse al otro y escuchar de manera activa, eliminando los prejuicios; 3) la veracidad, que hace que la persona se muestre tal y como es; 4) la sencillez o la igualdad, en dónde la persona reconoce sus limitaciones y asume que puede crecer gracias a los otros; 5) la creación de un clima de confianza a partir de la comunicación y el diálogo; 6) la fidelidad y el compromiso para mantener lo que se ha prometido crear; 7) la paciencia, el respeto y la aceptación de los ritmos del otro, y de los propios tiempos de aprendizaje; 8) la cordialidad o amabilidad y 9) la capacidad para compartir espacios, tiempos, y realidades que son valiosas.

Desde el ámbito educativo, formar a través de relaciones de encuentro implica un esfuerzo por parte de los docentes y de los alumnos, por cambiar su mirada.

El docente tiene que mirar a su alumno como aquello que puede llegar a ser. Por este motivo, de manera desinteresada y sin esperar nada a cambio, sale a su encuentro. El alumno, por su parte, percibe a su profesor como un facilitador, como alguien que le acompaña en su proceso de crecimiento personal y de desarrollo profesional.

Hasta el momento, conocemos la importancia de asombrarse ante la realidad y del encuentro con los otros, puesto que cambian la concepción de la educación. Ahora bien, para que estas se den, es necesario el diálogo. Ya que, como bien señala Cortina (2013) “Nadie es capaz de descubrir en solitario qué es lo verdadero o qué es lo conveniente, sino que necesita entrar en un diálogo con otros para ir descubriéndolo conjuntamente” (p.33).

Concretamente, Agejas (2013) define el diálogo como una “discusión abierta de personas dispuestas a razonar con un espíritu abierto” (p.84). Se trata de la “condición necesaria” para que se den las experiencias de carácter reversible de las que hemos hablado, ya que pone en juego a la persona, la abre a la realidad, a los otros y la hace consciente de sus propias limitaciones.

El diálogo permite que la persona amplíe su mirada sobre lo real, y la pone en una situación de escucha activa, que favorece que atienda a razones aportadas por los demás, que no se limita con lo alcanzado en el momento, sino que sigue en un proceso continuo de búsqueda personal.

Por lo tanto, y a modo de síntesis de este apartado, podemos afirmar que la institución universitaria, y concretamente los docentes, tiene en sus manos el don de contribuir en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Siempre y cuando sean capaces de transmitir a cada alumno el sentido de su profesión desde cada una de las asignaturas que se imparten. También tienen la capacidad de acompañar a los estudiantes en su proceso de crecimiento personal, en tanto que promueven en ellos la necesidad de orientar su vida hacia la búsqueda de la Verdad, del Bien y del Sentido.

Para ello, las humanidades son necesarias, porque aportan una visión ampliada de la realidad. Por otro lado, la labor de los docentes debe ser la de promover, sobre todo, un aprendizaje basado en experiencias. Las cuales, se pueden considerar una herramienta metodológica, que contribuye a formar integralmente a los estudiantes. Herramienta que invita a modificar muchas veces los roles habituales dentro del aula.

De tal manera que, los profesores universitarios se convierten en personas capaces de acompañar a sus estudiantes y de promover un cambio de actitud ante la realidad. Para ello, es necesario que les aporten conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que les permitan 1) asombrarse ante la realidad dotándola de significado, 2) encontrarse con los

otros, descubriendo su sentido vital, y 3) abrirse a la realidad y a los otros, en una actitud de diálogo y escucha activa.

Por último, consideramos relevante señalar que esta concepción de formación universitaria no solo produce un impacto directo sobre el estudiante, sino que, en consecuencia, produce un impacto directo e indirecto en la sociedad.

La formación integral permite entender cada objeto y cada sujeto como un ámbito de posibilidad, y bajo una mirada más profunda y responsable, orientando así la acción personal y profesional hacia el Bien común, a través del desarrollo de valores como: la justicia, la libertad, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la responsabilidad, la honestidad o la tolerancia (Isart, 2017 y Paredes e Inciarte, 2013)

Capítulo 3: La Moral y su Desarrollo en la Persona

La formación universitaria por la que apostamos en este trabajo es una formación de carácter integral. Esto implica que desde la universidad se debe dotar a cada estudiante de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que contribuyan a su desarrollo pleno (Crespí y García-Ramos, 2021).

Formar parte de este desarrollo personal, implica acompañar a los estudiantes en la construcción de la identidad personal y en el desarrollo de su conciencia moral. Para ello, es necesario enseñar qué es el Bien y cómo buscarlo. Ya que, el carácter o la forma de ser se configura en función de los actos que la persona realiza.

Pero ¿cómo saber qué es el Bien? ¿es algo que se descubre? o en cambio ¿es algo que se construye? ¿qué preceptos rigen la conducta? o ¿cómo se aprende lo que está o no bien?

Para poder responder a estas preguntas, primeramente, es necesario que conozcamos el término de moral, entendido como carácter o forma de ser. Posteriormente, nos aproximaremos a diferentes formas de comprender el término de moral, y cómo ello influye en la forma de vivir y de actuar. A continuación, explicaremos el papel de los valores morales en la forja del carácter. Y, por último, como la persona se hace consciente de la existencia de los actos buenos.

3.1. Aproximación teórica al término de moral

Tradicionalmente, “moral” se ha empleado como sinónimo de “ética” (Cortina, 2013). Ambos términos presentan cierta similitud a nivel etimológico. Concretamente, moral procede del latín *mos*, *moris*, que significa “costumbre”. Posteriormente, pasó a entenderse como “carácter o modo de ser”. Por otro lado, el término de “ética” procede del griego *ethos*. Originalmente, significaba “morada” o “lugar en el que se vive” (Cortina

y Martínez, 2008). Con el paso del tiempo, al igual que ocurrió con el término de moral, ética pasó a significar: “carácter o modo de ser, que una persona o un grupo de personas va adquiriendo a lo largo de su vida” (Del Huerto, 2010, p.17).

Podemos observar que ambos términos se refieren al carácter o modo de ser de una persona. Concretamente, se entiende por carácter el conjunto de cualidades, disposiciones, actitudes, valores, creencias e ideales que se desarrollan y potencian a través de la educación (García-Hoz, 1970, Lucas, 2019 y Rodríguez, 2017).

Ahora bien, sin entrar en el debate filosófico actual sobre la similitud o diferencia entre los términos, necesitamos comprender de qué hablamos, cuando hablamos de moral.

Cortina y Martínez (2008) con el objetivo de dar una visión integral del término afirman, que la moral se puede entender como un adjetivo o como un sustantivo.

Cuando se habla de ella como adjetivo se refiere a actos que son correctos o que siguen una norma. Cuando se habla como sustantivo, se puede entender como: 1) una dimensión de la persona; 2) una disposición del ánimo; 3) la moral pensada y/o 4) la moral vivida.

En primer lugar, la moral como dimensión de la persona hace referencia a la capacidad para orientar los actos hacia el Bien. Esta dimensión contribuye en la toma de decisiones, responsabiliza a la persona de sus actos y permite deliberar sobre las consecuencias de las acciones.

En segundo lugar, la moral, como buena disposición del ánimo, hace referencia a una actitud de la persona ante la vida, a una forma de estar, de hacerse presente y de enfrentarse a la realidad, que tiene como fin último la búsqueda del Bien.

En tercer lugar, la moral pensada, hace referencia a las doctrinas o teorías éticas. Aporta una fundamentación teórico-filosófica a los códigos que regulan los comportamientos de las personas, de las culturas o de la sociedad.

Por último, la moral vivida es un conjunto de normas, principios, códigos, prácticas o valores que orientan la conducta de las personas, de los grupos y/o de la sociedad (Rodríguez, 2010 y Vílchez, 2012). Todo ello, con el objetivo de regular el interés personal, el egoísmo y el individualismo, y promover la cooperación y la solidaridad (Cortina, 2016 y Haidt, 2012). En definitiva, podemos afirmar que la moral vivida es un conjunto de códigos que regulan los comportamientos de las personas, de los grupos y de la sociedad hacia la búsqueda del Bien común.

A continuación, consideramos necesario profundizar en esta forma de concebir la moral, ya que es objeto fundamental de estudio de esta tesis doctoral.

Desde la antigüedad, Aristóteles vinculó el carácter personal al de los grupos. Esto se debe a que la persona es un ser social, que nace inmersa en una sociedad, una cultura, una época y una familia determinada. Todos estos grupos transmiten, de generación en generación, sus tradiciones y costumbres.

Esta transmisión, que puede ser o no explícita, regula las acciones de los más jóvenes, para que se ajusten a la sociedad, al tiempo o a los valores que comparte la comunidad de la que forman parte (Noguera, 2018). De esta forma, se va configurando tanto el carácter personal como el de los grupos.

Los valores morales, las tradiciones culturales, familiares y/o sociales, las creencias religiosas y los propios sistemas filosóficos generan códigos de comportamiento. Dichos códigos tienen por objetivo regular y orientar las acciones de la persona para que sea capaz de buscar el Bien.

Cortina y Martínez (2008) señalan que existe una multitud de doctrinas que se entrelazan, renuevan y conviven durante el tiempo. Estas doctrinas son la moral pensada y nos permiten comprender la moral vivida y el Bien.

La filosofía clásica asociaba la moral a la búsqueda de la felicidad. Felicidad que puede ser entendida desde dos visiones.

Por un lado, los hedonistas consideran que la felicidad es todo aquello que reporta placer. La realidad y las personas son un medio para lograrlo. En definitiva, lo bueno es aquello que reporta placer a la persona. En cambio, los eudaímonistas consideran que la felicidad es el desarrollo pleno personal. Las personas y la realidad son un fin en sí mismo. En definitiva, lo bueno es aquello que fomenta el desarrollo pleno. Para ello, es necesario la búsqueda de un carácter virtuoso. Esta visión es la que sustenta esta tesis.

Aristóteles o Santo Tomás señalaban que buscar una vida buena, implicaba forjar un carácter virtuoso. De esta forma, entran en juego las virtudes.

El concepto de virtud proviene del griego *areté* o excelencia máxima. Aristóteles define este término como un ejercicio educable del alma, cuya posesión acercará a la persona a la felicidad y cuya falta frustrará este movimiento (Macintyre, 2013). Santo Tomás entiende por virtud, *ultimum potentiae*. Significa, lo máximo a lo que la persona puede aspirar. La perfección en cualquier hábito (Agejas, et al., 2007 y Pieper, 2010).

Actualmente, algunos autores como Cortina (2013), Echevarría (2013), Marina (2013) o Trigo (2010) señalan que las virtudes son predisposiciones, cualidades o disposiciones de la persona. Permiten que realice elecciones morales excelentes y son adquiridas a lo largo de toda la vida. Las virtudes, permiten que la persona actúe bien, que desarrolle un carácter virtuoso y que, en consecuencia, se configure como un ser bueno (Macintyre, 2013).

En definitiva, las virtudes se pueden entender como hábitos operativos buenos que forjan el carácter. De esta forma, la persona se perfecciona; es decir, se orienta hacia aquello que la hace ser mejor, hacia el Bien (Baxter, 2007; Echevarría, 2009; Mauri, 2013 y Vilanou y Colleldemont, 2000).

Santo Tomás habla de la prudencia, la justicia, la templanza y la fortaleza, como las cuatro virtudes principales.

La prudencia es una virtud intelectual. Regula los actos cognoscitivos. Es la capacidad para deliberar, evaluar los actos y las consecuencias, para encontrar la decisión adecuada que minimice el daño y maximice el Bien. La justicia, la prudencia y la templanza son virtudes morales. La justicia promueve la equidad y desprende a la persona del egoísmo y del individualismo. La fortaleza, regula los actos para mantenerse en la búsqueda constante del Bien. Por último, la templanza promueve la coherencia, la armonía y el equilibrio personal (Agejas et al., 2007; Bravo, 2001; Cortina y Martínez, 2008; MacManaman, 2006; Pieper, 2010 y Trigo, 2010).

Posteriormente, con la filosofía moderna y contemporánea, aparece una visión diferente de la moral.

Entre otras, podemos destacar las filosofías del deber, con Kant como máximo representante. Esta corriente considera que la moral responde a ajustar las intenciones, conductas y comportamientos hacia aquello aceptado universalmente. El fin último de la existencia es conservar y promover la vida. Así como las corrientes que entienden lo moral como una serie de principios universales o valores morales. Sobre ellas, se fundamentan las teorías del desarrollo del juicio o la conciencia moral.

A continuación, procederemos a describir brevemente aspectos generales de esta visión de la moral.

3.2. Aproximación teórica al concepto de valor moral

Son numerosos los autores que, desde distintas corrientes filosóficas, psicológicas o pedagógicas, han intentado definir qué son los valores.

Tras la revisión de la literatura podemos determinar que, los valores son cualidades que poseen las cosas, las personas y las acciones. Tienen un componente

cognitivo- afectivo, ya que la persona es capaz de percibirlos, reconocerlos, diferenciarlos y admirarlos, así como generar en ella interés o aversión. Por último, podemos señalar que son la “norma” o el “criterio” a la hora de elegir, seleccionar, decidir y dirigir las acciones. Acciones que tienen un significado cuando entran en relación con la naturaleza de la persona, con su existencia, con los otros y consigo mismo (Boff, 2003; Frondizi, 2001; Maslow, 1954; Piaget, 1984; Quintana, 1998; Scheler, 2001 y Schwartz, 1999).

Según Ortega y Gasset (2004) y Scheler (2001) los valores se pueden ordenar según su trascendencia, benevolencia, universalismo y promoción personal. Señalan que se pueden distinguir valores positivos y valores negativos. Los valores positivos son aquellos que sirven de criterio para perfeccionar la naturaleza de la persona. Los valores negativos son lo contrario.

A continuación, procedemos a presentar una síntesis de la jerarquía establecida por ambos autores.

Tabla 2. Clasificación de los valores según Ortega y Gasset (2004) y Scheler (2001).

Tipo de valor según su materia	Polarización	Definición
Valores de utilidad	Útil – Inútil Capaz – Incapaz Caro – Barato Abundante - Escaso	Hacen referencia a aquello que le sirve o no le sirve a la persona.
Valores sensibles	Agradable – Desagradable	Hacen referencia a aquello que le produce o no placer a la persona.
Valores vitales	Sano – Enfermo Enérgico – Inerte Noble –Vulgar Fuerte – Débil Selecto - Vulgar	Hacen referencia a aquello que permite buscar el bienestar de la persona y la protección de la vida.
Valores espirituales/trascendentales: Valores lógicos o intelectuales	Conocimiento – Error Exacto – Aproximado Evidente - Probable Verdadero – Falso	Hacen referencia a aquello que permite buscar la Verdad. Tienen que ver con la capacidad racional.
Valores espirituales/trascendentales: Valores morales o jurídicos	Bueno – Malo Bondadoso – Malvado Justo – Injusto Leal – Desleal Fiel – Infiel	Hacen referencia a aquello que permite buscar el Bien. Tienen que ver con la capacidad volitiva.
Valores espirituales/trascendentales: Valores estéticos	Bello – feo Gracioso – Tosco Elegante – Ilegante Armonioso – Inarmónico	Hacen referencia a aquello que permite buscar la Belleza. Tienen que ver con la capacidad de percibir lo bello.
Valores religiosos	Sagrado – Profano Supremo – Derivado Milagroso - Mecánico	Hacen referencia a aquello que permite buscar a Dios. Tienen que ver con la dimensión religiosa de la persona.

En la tabla anterior se puede apreciar que: 1) los valores de utilidad, sensibles y vitales, atienden a la dimensión sensible, a lo concreto, a lo innato; 2) los valores espirituales o trascendentales, se asocian con lo espiritual, con lo abstracto, con aquello que es propio de la naturaleza humana y 3) los valores religiosos, se asocian a aquello que tiene que ver con lo divino, con aquello que trasciende a la persona.

Según López-Quintás (2002) los valores de orden superior (espirituales/trascendentales y religiosos) permiten establecer relaciones de encuentro y considerar a los otros como ámbitos de posibilidad.

De todos ellos, los que resultan de interés para este trabajo son los valores morales. De ahora en adelante profundizaremos en el concepto y en sus características principales.

Los valores morales contribuyen a definir la personalidad humana y la identidad personal. Tienen como fin último la búsqueda y realización del Bien. Sirven de guía para orientar la conducta de la persona, configuran y modelan las ideas y, en cierta medida, condicionan los sentimientos hacia aquello que le hace ser mejor. De esta forma, los valores morales se integran, orientan y dan sentido a la persona y a su vida (Carreras, 1997; García-Hoz, 1994a y 1994b, González-Lucini, 1990 y Romero, 1997).

Actualmente, existe cierta polarización sobre la visión de los valores morales. Algunos autores señalan que dependen de la persona, del entorno, de la costumbre y/o de las circunstancias. En cambio, otros autores consideran que son objetivos y universales (Pérez, 2008 y Sequera y Nahir, 2014).

La corriente subjetiva de los valores morales surge principalmente del pensamiento kantiano. Subyace una visión constructivista de la realidad. Los valores no son cualidades concretas. Son construcciones internas de la persona y dependen del deseo, agrado o interés de la misma. En definitiva, se tratan de una construcción personal, cultural o social.

En cambio, la corriente objetiva, liderada principalmente por Max Scheler, menciona que los valores son construcciones externas e independientes de la persona. No están sujetos a la cultura, a la ciencia, al sexo, a la educación, a la religión o a cualquier otro tipo de variable personal. En definitiva, los valores se encuentran presentes en la realidad y es responsabilidad de la persona descubrirlos (Scheler, 2001).

Desde esta visión realista de los valores morales, Agejas, et al, (2007), Bravo (2001) y Frondizi (2001), señalan que los valores morales presentan las siguientes características.

Tabla 3. Características de los valores.

Característica	Implicaciones
Inmanentes	Son inherentes/inseparables a los objetos, fenómenos, actos y/o procesos.
Universales	Son compartidos por todas las personas.
Trascendentes	Dotan de sentido la realidad y la vida de las personas.
Atemporales	No dependen de un espacio y un tiempo.
Absolutos	Se consideran el “criterio último de moralidad” (Agejas, et al. 2007, p.54).
Obligatorios	Son aquello que más perfecciona la naturaleza del hombre.
Equilibrados	Se consideran el punto medio entre la exageración y la ausencia del valor.

A modo de conclusión, podemos decir que los valores morales son cualidades, conceptos, factores, criterios, o modelos que regulan las acciones de las personas. Orientan el comportamiento hacia el Bien y de esta forma se fomenta el crecimiento personal de manera plena y armoniosa. Algunos de ellos, como son: la libertad, la honestidad, la alegría, la belleza, el diálogo, la ecología, la igualdad, la gratuidad, la paz, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la coherencia, el compromiso, la disponibilidad, la esperanza, la generosidad, la justicia, la solidaridad y la tolerancia (García-Hoz, 1994a; Morón, 1997; Pérez, 2008 y Romero, 1997), son reconocidos universalmente y aparecen recogidos en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948).

3.3. Desarrollo de la conciencia moral

Como hemos visto, está en la naturaleza de la persona descubrir los valores morales. Para ello, la persona dispone de una estructura moral, llamada conciencia moral (Aranguren, 1994; Cortina, 2013 y Zubiri, 1986).

Etimológicamente el término de conciencia puede tener un doble origen. Algunos autores señalan que procede del latín *conscio*. *Con* significa con o junto con, y *scio*, conocimiento. Desde esta visión, conciencia se entiende como la “aprehensión del conocimiento” (Duque, et al., 2008, p.88). Otros autores, como Tamayo (2009), consideran que conciencia deriva del latín *conscientia* y significa con o junto con y *scientia*, o ciencia.

El uso de este término ha evolucionado hasta entenderse como la capacidad de la persona para percatarse, para reconocer, para darse cuenta de algo que puede ser un Bien, para la persona y para la sociedad.

La conciencia es una capacidad psicológica de los seres humanos. Esta capacidad permite que la persona se dé cuenta de que las cosas existen y de que lo hacen a lo largo del tiempo, así como también le permite darse cuenta de la propia actividad física o mental (Lassahn, 1992; Virasoro, 1983 y Zbiden, 1961). En otras palabras, es la capacidad que advierte a la persona de que conoce (Bonilla et al., 2011).

Ahora bien, la persona no solo realiza actos cognoscitivos, sino que también realiza actos volitivos. La conciencia moral tiene que ver con este tipo de actos.

Podemos entender que la conciencia moral es la capacidad de la persona para darse cuenta sobre si un acto es o no bueno. Es la juez de la moralidad de los actos y se manifiesta a través de juicios morales. Para ello, es indispensable el conocimiento y la aceptación de las normas (García-Hoz, 1994b y Garnique y Salazar, 2011).

Esta conciencia pone en relación a la persona consigo mismo. La hace responsable de su acción y de las consecuencias de las mismas. En otras palabras, se trata de la voz interior, que capacita a la persona para actuar conforme a unos principios que son aceptados y reconocidos previamente como un valor moral (García-Ramos, 1984; Garzón y Pajarán, 2015 y León et al., 2013)

En definitiva, la conciencia moral es un aspecto ligado a la naturaleza del individuo. Se puede definir como la capacidad de la persona para reconocer los valores como normas que orientan la conducta de la persona. Esto la hace consciente y responsable de sus actos y de las consecuencias que de ellos se derivan.

Este tipo de conciencia se desarrolla a lo largo de toda la vida. Además, necesita de los otros para ello. En esta línea, Marcaccio (2015), indica que:

Tanto en la niñez como en la adolescencia y en la adultez, la moral del sujeto influye en sus interacciones con las instituciones, con su familia y con su grupo de pares, al mismo tiempo la moral se conforma en interacción con los diferentes contextos (p.8.).

En la época contemporánea, el psicoanálisis freudiano y la psicología cognitiva de Piaget y Kohlberg son la génesis del estudio del desarrollo de la conciencia moral. Estos últimos consideraban que el desarrollo moral y cognitivo es similar (Noguera, 2018 y Vargas, 2009). A continuación, procederemos a explicar brevemente sus teorías.

3.3.1. Teoría del desarrollo de la conciencia moral de Piaget (1984)

Piaget (1984) en su “Teoría del Desarrollo de la Conciencia Moral”, concibe lo moral como un sistema de normas, reglas o valores. La naturaleza de lo moral comienza en el respeto de las normas. El desarrollo moral consiste en establecer principios que fomenten las relaciones sociales, la convivencia y contribuyan al desarrollo pleno. Este proceso, comienza en la infancia. Se da en tres fases y requiere de la presencia de adultos.

La primera fase recibe el nombre de heteronomía o moral de obligación. Se caracteriza por la presión moral de un adulto sobre el niño. El respeto de las normas se convierte en la base de la obligación y del sentido del deber. Las normas son impuestas por el adulto y el niño obedece.

En la segunda fase, el niño comienza a comprender, a generalizar, a aplicar y a diferenciar la norma.

La tercera fase, se caracteriza por el desarrollo de la moral autónoma o de cooperación. En esta fase, las relaciones sociales son claves, ya que ayudan a descubrir la importancia de la Verdad y el respeto de las normas. Las normas se cumplen por una presión interna. Lograr la autonomía moral implica la cooperación entre personas, el respeto mutuo de las normas y la promoción de la justicia, la igualdad y la veracidad.

3.3.2. Teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1992)

Kohlberg (1992) elabora la “Teoría del Desarrollo del Juicio Moral”. Esta teoría es más amplia y compleja que la teoría de Piaget (1984). Además, lo moral se basa en el principio de justicia y no en el de respeto.

En esta teoría se fundamenta el proceso lógico que permite reflexionar y ordenar en una jerarquía lógica los valores (Vargas, 2009). El juicio moral se relaciona con la conducta, con las funciones cognitivas y con la capacidad de la persona para asumir ciertos roles (Palomo, 1989). Además, pone de manifiesto ciertos principios como son la dignidad humana o la protección de la vida, que son prioritarios.

A continuación, se presenta el proceso de desarrollo del juicio moral. Para ello, tomaremos como referencia la obra de Kohlberg (1984). Además, nos apoyaremos en estudios posteriores realizados por Palomo (1989), Vargas (2009), Garzón y Pajarán (2015), Pinedo (2015) y Noguera (2018). En ellos, se ha trabajado y profundizado en esta teoría.

Tabla 4. Resumen de la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral.

Nivel	Edad	Cuestión moral	Dilemas morales	Estadio	¿Cuál es la perspectiva social?	¿Por qué se realiza el Bien?	¿Qué está Bien?
Nivel 1: Pre-convencional	Menos de 9 años.	Evitar el castigo y defender los intereses propios. Normas: Imposición externa. No se comprenden ni defienden.	Intereses propios. Se valoran consecuencias inmediatas.	Estadio 1: Moralidad heterónoma, absolutismo y orientación al castigo.	Egocentrismo. Predominan los intereses propios.	Evitar castigos, a través de a obediencia a factores externos que determinan las normas.	Someterse a las reglas.
				Estadio 2: Individualismo instrumental.	Concreta e individualista. Conciencia de que los demás también tienen intereses y en ocasiones entran en conflicto con los propios.	Responder a los intereses propios.	Acuerdo entre intereses propios e intereses de los demás.
Nivel 2: Convencional	9 años – Adolescencia.	Orientar la acción en función de las expectativas de los demás. Normas: Aceptación social.	Visión de grupo. Se valora ser miembro de una comunidad.	Estadio 3: Perspectivas interdisciplinarias, relaciones y conformidad interpersonal.	Relacional. Desarrollo de la conciencia, de sentimientos, acuerdos, y expectativas compartidas. Lo común prima sobre lo individual.	Aceptación social. Se respetan las reglas y normas, y se actúa con los demás, como quiere que se haga con uno mismo.	Vivir de acuerdo con lo que la gente espera y mostrar interés por los demás.
				Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Relacional – Comunidad. Los sistemas de reglas y normas regulan las relaciones sociales.	Compromiso personal con las obligaciones y deberes Las leyes se han de mantener, salvo cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas.	Aportar y contribuir a la sociedad, cultura, institución o grupo.
Nivel 3: Post-convencional	Más de 22 años. ¹	Construcción de principios morales autónomos. Normas: Comprensión y aceptación de valores generales.	Visión trascendental. Se establecen los valores como ideales de vida.	Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Personal. Integración de las distintas visiones y forma de actuar.	Obligación de ley. Ajustarse a los derechos.	Primar la protección de los derechos humanos y el respeto a la vida, frente a la norma.
				Estadios 6: Principios éticos universales.	Personal. Reconocimiento de la persona como fin en sí mismo.	Compromiso con principios universales como la justicia, la igualdad, la protección de los derechos humanos, el respeto y la dignidad.	Interiorizar los principios morales y no precisar de presión externa para cumplirlos.

¹ Este nivel es alcanzado solo por algunos adultos.

3.3.3. Otras teorías de desarrollo de la conciencia moral

Las teorías presentadas se esfuerzan en comprender como la persona construye un conocimiento de carácter social, que le permite interpretar sus experiencias vitales en relación con las de los demás (Goñi, 1989).

Estos estudios se sustentan en una visión cognitivo-evolucionista y sirven de referencia para teorías posteriores como son: la Teoría de los dominios del desarrollo socio-moral de Turiel (1983) o la Teoría de la socialización moral de Hoffman (1987).

La “Teoría de los Dominios del Desarrollo Socio-Moral” de Turiel (1983) trata de superar ciertas las limitaciones de la teoría de desarrollo del juicio moral.

En la teoría de Kohlberg los principios morales aparecen cuando la persona es capaz de distinguir lo social de lo moral. En cambio, en la teoría de Turiel (1983) se pueden distinguir tres dominios que contribuyen a dar coherencia a los juicios morales.

Los dominios de los que se habla son: 1) Dominio personal. Es la capacidad para preservar su integridad, su identidad y su individualidad (Nucci, 2003); 2) Dominio social. Es la capacidad para reflexionar, contextualizar y comprender las normas que rigen la sociedad a la hora de emitir un juicio moral (Yáñez y Perdomo, 2009); y por último 3) Dominio moral. Es la capacidad para reconocer las normas, obligaciones o principios morales universales, que ayudan a organizar las interacciones sociales. Tienen que ver con: la seguridad, la igualdad, el bienestar, el respeto, la dignidad humana, la justicia, la equidad, y la protección de los derechos humanos.

La “Teoría de la Socialización Moral” de Hoffman (1987) promueve la relación e integración de los afectos, de la inteligencia y de la voluntad. En ella, se otorga importancia a la empatía como la raíz de la moralidad (Retuerto, 2004). Gracias a ella, el niño es capaz de internalizar las normas morales y los valores que la sociedad le transmite.

Los principios morales se activarán en cualquier situación en la que se dé un afecto moral. Este afecto será el que guíe los juicios morales y las acciones de la persona (Marcaccio, 2015).

El proceso moral comienza con un sentimiento empático. El origen de este sentimiento es confuso ya que el niño no es capaz de distinguir entre el yo y el otro. El proceso termina cuando la persona es capaz de empatizar con los otros. En este punto, se diferencia al “yo” de los otros, y se es consciente de que los demás tienen estadios independientes al propio.

Existen otras teorías que distan de esta visión cognitivo-evolucionista. Por ejemplo, nos encontramos con la “Teoría de la Desconexión Moral” de Bandura (1991).

Bandura (1991) plantea que el comportamiento moral está dirigido por mecanismos cognitivos de autorregulación. Permiten que la persona actúe de manera correcta o incorrecta según una serie de valores. Valores que son estipulados socialmente.

El proceso de autorregulación se da en tres fases. En la primera se dota de significado la conducta y se compara con los principios morales establecidos socialmente. En la segunda, se realiza la autoevaluación del comportamiento. En la tercera, se evalúan las consecuencias de los actos en los otros (Marcaccio, 2015).

Cuando la persona actúa de manera incoherente se produce la “desconexión moral”. Canchila et al., (2018) o Gómez y Narváez (2019), entre otros, señalan que se trata de un proceso de desactivación parcial o total del sistema interno de autorregulación.

Bandura (1991) señala que existen distintos mecanismos que permiten la reconstrucción o reformulación cognitiva de la conducta. Estos mecanismos son los siguientes: 1) Justificación moral. Demostrar que la acción realizada tiene un buen fin; 2) Eufemismos. Minimizar las acciones a través del lenguaje; 3) Comparación ventajosa. Intentar demostrar que hay hechos más graves; 4) Transferencia y/o difusión de la

responsabilidad. Desplazar la culpa a otros, bien a autoridades (transferencia) o al grupo de iguales (difusión); 5) Distorsión de las consecuencias. Minimizar las consecuencias; 6) Culpabilizar al otro de la propia conducta y 7) Deshumanización. Rebajar al otro a la condición de animal u objeto.

Otra teoría destacable, que integra la dimensión afectiva dentro de todo el proceso moral, es la “Teoría del Intuicionismo Moral” de Haidt (2001). Este autor señala que las teorías cognitivas dan demasiada importancia a la razón en el proceso de formación de juicios morales. Estos raramente surgen de un razonamiento consciente y objetivo.

Haidt (2001) pone de manifiesto la importancia de las respuestas afectivas o de la intuición. Se consideran el motor inicial en la elaboración del juicio moral. Concretamente, la intuición es una aparición repentina, sin esfuerzo e inconsciente, de un juicio moral.

En esta línea Scheler (2003) afirma que, gracias a la intuición la persona es capaz de percibir de manera inmediata, evidente y de manera experiencial los valores. De ahí, que, la intuición no sea racional, sino que se trate de una percepción afectiva, de un sentimiento que es capaz de captar la esencia de la realidad (Gómez, 2012).

Posteriormente, a partir de la intuición, se elaboran los juicios morales. Llevan asociados una valoración afectiva que puede ser positiva o negativa, y/o de aprobación o desaprobación en función del objeto que lo provoca (Pérez, 2013). Por último, y gracias a la influencia social y cultura, se da un razonamiento. Este se concibe como una actividad racional intencionada, consciente y elaborada del juicio moral.

En este proceso, el diálogo y la interacción social son necesarios, ya que permiten la elaboración del juicio moral, y/o la modificación de ciertos razonamientos (Marcaccio, 2015).

Por último, consideramos relevante hablar de la neuroética. Con la aparición de la neurociencia, se abre una nueva forma de estudio de la conciencia moral.

La neuroética se aproxima a la moral a través del estudio de los cambios en la conducta moral de personas que presentan algún tipo de alteración cerebral (Cortina, 2016). Para ello, se emplean las técnicas de neuroimagen cerebral (Cortina, 2011). Concretamente, esta disciplina tiene por objetivo conocer cuáles son los mecanismos neurológicos que subyacen a la conducta moral. Cabe señalar, que esta perspectiva, asumen la existencia de valores o principios morales que son universales, pero no absolutos (Moll, et al., 2005).

Entre algunos de los referentes, Cortina (2016) destaca a Churchland (2012). Este autor explica la base de la moralidad a través de la neuroquímica. Concretamente, se destaca la función de la “oxitocina”, la “vasopresina” y la “dopamina”, como la base de las relaciones de cuidado y vínculos entre seres humanos.

La conciencia moral, desde la realidad neurobiológica, se explica por el dolor o bienestar que experimenta la persona al sentirse rechazado o aceptado, respectivamente, por el grupo de pertenencia. Además, desde la neuroética se afirma que las distintas áreas cerebrales han ido evolucionando para dotar a la persona de la facultad moral.

Churchland (2012) señala que esta facultad consiste en: 1) dotar de sentido la vida sobre lo correcto; 2) capacidad para enrojecerse o sentir vergüenza; 3) sentir empatía; 4) conocer el castigo como consecuencia de un mal acto y 5) tener conciencia de la reputación personal y de los límites en el actuar.

Tras la revisión de las distintas teorías podemos afirmar que existen normas, criterios, que rigen la conducta humana hacia aquello que le hace ser mejor y le permite vivir en sociedad. Estas normas o criterios reciben el nombre de valores morales. Desde este trabajo, se entiende que los valores morales son objetivos y universales, ya que no

son una construcción personal o social. La responsabilidad de la persona respecto de ellos no está en construirlos, sino en descubrirlos.

El desarrollo de la conciencia moral despierta el interés por la realidad y por la manera en que se interactúa con ella. Hace consciente a la persona de la existencia de la moral y de sus implicaciones. Se trata de un proceso dinámico y que requiere de cierto compromiso personal y social.

Hablamos de un compromiso personal, en tanto que la vida es un quehacer diario. Algo que está por construir a partir de las elecciones y las acciones propias. Como hemos podido comprobar los demás tienen un papel relevante en todo este proceso. Ya que, gracias a los otros, la persona crece y se desarrolla plenamente.

Por último, este proceso fomenta la madurez personal. Hace que la persona adquiera habilidades, cognitivas, volitivas y afectivas. Las cuales le capacitan para reflexionar y analizar sus actos y las consecuencias de los mismos. Esto dota de libertad a la persona. Libertad que le permite decidir qué hacer y cómo hacerlo. Esta libertad para actuar, que es fundamentada y razonada, es llamada por López-Quintás (2002) como libertad creativa.

Consideramos que la institución universitaria, debe ser un espacio que contribuya, al desarrollo de la conciencia moral. En el siguiente capítulo, nos dedicaremos a explicar el papel de la universidad en este proceso y como contribuye a la formación en el mismo.

Capítulo 4. Ética, Profesión y Universidad

Los universitarios entran en esta etapa educativa, como pronto, a los 18 años. En este momento, todavía están aprendiendo a ser conscientes y a hacerse responsables de sus actos y de sus consecuencias.

Si tomamos como referencia la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral de Kohlberg, en esta edad, los alumnos se encuentran en la etapa convencional del desarrollo de su juicio moral. En esta etapa, los valores son asumidos porque son la “norma” que rige el comportamiento de su comunidad y no porque se comprendan y acepten como normas generales que orientan la vida de las personas hacia el Bien.

Afirmaban los estudios revisados, que no todas las personas son capaces de construir unos principios morales autónomos. En otras palabras, no todos los adultos eran capaces de comprender y aceptar los valores como norma o ideal de vida.

Creemos que la universidad necesita facilitar espacios, crear momentos y dotar de herramientas a los estudiantes para que sean capaces de conocer, comprender, reflexionar, analizar, y valorar sus propios actos con objetividad, rigurosidad y criterio. Para que sean capaces de desarrollar una moral autónoma.

Un espacio, en el que se transmitan, de manera implícita y explícita, los valores personales y profesionales que rigen la conducta de la persona. Valores que contribuyen a vivir en sociedad.

Por tanto, decidimos centrarnos en este capítulo en la formación específica que contribuye a dotar de herramientas a los universitarios para que, de manera autónoma, sean capaces de elegir el Bien. Concretamente, cuando hablamos de formación específica, nos referimos a la formación ética. Formación que, por otra parte, es necesaria para contribuir al desarrollo moral de los estudiantes como profesionales y como personas (Rodríguez, 2010)

A lo largo de este capítulo, profundizaremos en comprender qué es la Ética. Así como explicar su relación con la profesión y con la universidad.

4.1. Aproximación al término Ética como Filosofía Moral

Cuando hablamos de Ética lo hacemos en términos de Filosofía Moral. Esta disciplina filosófica sustenta teóricamente los códigos de conducta de la persona, de los grupos, de las culturas y/o de la sociedad. Por lo que, el objetivo de esta disciplina es reflexionar sobre la moralidad de los actos (Betancur, 2016; Cortina, 2020 y Del Huerto, 2010)

Clásicamente, Aristóteles considera que la Ética proporciona un saber de carácter práctico y normativo. Esta disciplina trata de ordenar racionalmente los actos, hacia aquello que es bueno y justo.

Autores como Agejas et al. (2007), Cortina, (2013), Gavilanes (2011), González (2000), del Huerto (2010) y Vílchez (2012) señalan que la Ética es la disciplina filosófica encargada de: 1) generar conocimiento teórico sobre la moral; 2) explicar los fenómenos y los rasgos específicos que definen la moral; 3) aportar una fundamentación racional y objetiva sobre los códigos morales; 4) ayudar a las personas a descubrir el modo correcto de obrar; 5) mostrar las normas propias de los juicios morales; 6) reflexionar sobre los actos humanos y 7) averiguar las razones que hacen que las personas se esfuercen por vivir buscando el Bien.

Por tanto, podemos afirmar que la Ética, como Filosofía Moral, es la disciplina, encargada de reflexionar sobre los actos humanos y trata de explicar objetiva y racionalmente los comportamientos de las personas y de los grupos (Bolívar, 2005; Cortina, 2013; Ortiz, 2016 y Vargas, 2004).

Desde una visión pedagógica, que es la que ocupa este trabajo, podemos afirmar que la Ética es la disciplina competente para dotar de conocimientos, habilidades y

actitudes a los estudiantes para que sean capaces de conocer, comprender, reflexionar, analizar, y evaluar los valores que rigen y orientan sus actos.

Podemos intuir que esta disciplina es necesaria en la formación de los futuros profesionales, ya que capacitará a los estudiantes para que estos traten de poner al servicio de los demás, sus conocimientos y sus habilidades. Todo ello, en orden a la búsqueda de la mejora y de la promoción del bienestar de la sociedad.

Pero para poder justificar adecuadamente el papel de la formación ética en la formación universitaria necesitamos, previamente, conocer la función que cumple en las profesiones.

4.2. Profesiones y ética

Entender que una profesión es aquella actividad de la que se recibe una retribución económica por su desempeño, reduce la visión de la profesión a algo meramente económico (Martínez y Carreño, 2020). En consecuencia, el quehacer profesional sería visto como un medio del que únicamente se obtiene un beneficio económico.

Para romper con esta visión “capitalista” de la profesión necesitamos remontarnos a sus orígenes. Con el paso del tiempo y su uso, el término de profesión ha pasado a utilizarse como sinónimo de oficio o empleo (Martínez-Navarro, 2006).

En su origen etimológico, el término “profesión” procede del latín *professio* – *onis*, que significa acción y efecto de profesar. Tradicionalmente, este término se empleaba únicamente para las profesiones clásicas, siendo estas: la medicina (encargada del cuidado del cuerpo), el derecho (encargada del cuidado de la comunidad) y la teología (encargada del cuidado del alma). Todas las demás eran consideradas oficios.

Autores actuales, como Correa y Martínez (2010), Esteban et al., (2018), Fernández (2001) y Hortal (2002) se remontan al origen de la profesión y señalan que una profesión: 1) debe ser una actividad que presta un servicio institucionalizado a la

sociedad; 2) necesita de un saber experto que capacita a la persona como profesional. Esto permite asegurar que los futuros profesionales sean competentes para desempeñar su labor; 3) es contemplada como una vocación y se espera que el profesional se entregue a su quehacer diario; 4) se convierte en una actividad estable de la que se obtiene un medio de vida; y 5) promueve la autonomía y la responsabilidad de los profesionales.

Estos autores también afirman, que las profesionales se organizan en asociaciones o colegios profesionales. Estas instituciones tienen el objetivo de velar por el prestigio socioeconómico, por el propio avance de la profesión, la institucionalización de los conocimientos, de las habilidades, de las actitudes y de los valores propios de cada profesión y, regular la labor de los profesionales, garantizando el buen ejercicio de la profesión.

Pero ¿qué significa el “buen ejercicio” de la profesión?

4.2.1. Ética profesional. El buen ejercicio de la profesión.

Cortina (2013) afirma que, actualmente, la profesionalidad se encuentra en horas bajas ya que no se aprecia la diferencia entre el técnico y el profesional, así como tampoco se valora la fuerza transformadora del buen ejercicio de la profesión en la persona y en la sociedad.

El ejercicio de la profesión necesita de los conocimientos y de las habilidades propias de las ciencias prácticas, pero también del desarrollo de actitudes, de emociones y de valores que acompañen y guíen al profesional en el camino de búsqueda de la Verdad y del Bien de su quehacer profesional (Cortina, 2010 y Martínez y Carreño, 2020).

En esta línea, Esteban et al. (2018), Martínez-Navarro (2010) y Rojas (2011) señalan que el buen ejercicio de la profesión pasa por dejar a un lado los bienes externos de la profesión, como son: el salario, el puesto de trabajo, el reconocimiento en el ámbito laboral y social, y por priorizar los bienes internos.

Con estos bienes internos nos referimos a promover la calidad de vida de los otros a través del desempeño profesional, a buscar el Bien más allá de lo material y lo individual, a poner el foco en los otros y a encarnar los valores de responsabilidad, de autonomía, de justicia, de protección de los derechos humanos, de igualdad, de respeto, entre otros.

Se trata pues, de prestar atención a aquellos bienes que atienden al fin último de la profesión, aquellos que le dan un sentido, aquellos que ayudan a forjar un carácter o una identidad profesional orientada hacia el Bien. De hecho, Martínez y Carreño (2020) señalan al respecto que:

comprender la profesión desde la razón moral es situar y encaminar la actividad profesional de acuerdo con su finalidad y su sentido, y entender que los intereses personales de cada profesional se legitiman éticamente en la medida en que promueven y son un medio para alcanzar la finalidad y sentido propios de la actividad profesional (p.10).

Por tanto, podemos afirmar que todos los profesionales comparten una serie de conocimientos y habilidades, que permiten el buen desempeño técnico de la profesión. Pero también se comparten una serie de sentimientos, de valores, de actitudes y de una vocación, que posibilitan el buen desempeño profesional.

Los conocimientos y las habilidades propias de la profesión son aportadas por las ciencias particulares. En cambio, la ética fomenta el desarrollo de actitudes y valores, que garantizan el buen quehacer profesional, la responsabilidad y la protección de los Derechos Humanos (Cobo, 2001; García et al., 2006 y Martínez-Navarro, 2010).

Estos valores, principios y actitudes, se encuentran recogidos en los códigos éticos, también llamados: códigos deontológicos.

Los códigos deontológicos se fundamentan en los principios de la ética general y se adaptan a los fines y objetivos de cada profesión. Estos códigos tienen por objetivo: 1) reconocer, informar y proteger a cada una de las profesiones; 2) dar a conocer los valores morales, principios y criterios que dan sustento a cualquier tipo de acción profesional (Cobo, 2001 y Hortal, 2003).

En líneas generales, formulan que todo profesional debe: 1) respetar la dignidad humana, la libertad, la igualdad, y los derechos humanos de aquellos que reciben los efectos de la profesión, de los propios compañeros y de la sociedad en su conjunto; 2) proceder conforme a la justicia, dando a cada cual aquello que le es debido, garantizando una vida digna y equitativa; 3) ejercer la profesión con autonomía, siendo responsable en la toma de decisiones así como con las consecuencias que de la acción se deriva; 4) poner los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes al servicio de los otros. Sobre ellos priman, los principios de beneficencia, justicia y autonomía.

Ahora bien, ¿es función de la universidad dotar a los estudiantes universitarios de este tipo de conocimientos? ¿Tiene que ayudar la universidad a forjar un *ethos* profesional?

4.3. Educación y ética

En el artículo 26.2. de La Carta de los Derechos Humanos (1948), se afirmaba que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona y el fomento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Todo ello, en orden a favorecer la comprensión, la tolerancia, la amistad y la paz entre distintas naciones, grupos étnicos o religiosos.

Por lo que, desde un punto de vista sociocultural, la educación se trata de un motor de cambio social, económico y/o cultural. En esta línea, Guardia (2020) afirma que la educación permite el progreso y avance de la sociedad. Incluso se considera un factor

decisivo en la transformación hacia una sociedad que promueva los valores y sea más equitativa.

La educación es una experiencia de encuentro. Es capaz de formar y transformar a la persona, la invita a ser mejor, la incita a mirar la realidad con una razón ampliada, y promueve en ella la búsqueda de relaciones enriquecedoras. En otras palabras, la educación es una actividad formadora que acompaña a cada quién en su proceso de desarrollo personal. Para ello, otorga conocimientos, habilidades, actitudes y valores que serán necesarios a lo largo de la vida, para continuar en el camino de la búsqueda de la Verdad y del Bien. Es por esto, por lo que podemos afirmar que todo proceso educativo se encuentra ligado, a los valores y a los códigos de comportamiento que rigen la sociedad, la vida de las personas y las profesiones.

A continuación, procederemos a profundizar más en el papel de la universidad como espacio que contribuye al desarrollo del carácter.

4.3.1. La disciplina de la Ética dentro de la formación universitaria

Como veíamos en el capítulo anterior, el desarrollo de la conciencia moral comienza en las familias. Posteriormente, son las instituciones educativas las encargadas de continuar con este desarrollo.

La universidad ocupa un papel fundamental en este proceso. Entre sus muchos cometidos, uno de ellos es el de iluminar a los sujetos como seres morales. Contribuyendo en su proceso de construcción y desarrollo de la identidad personal y profesional (Amilburu, 2005; Ibáñez, 2010 y Martínez y Carreño, 2020). Por lo que, el paso por la universidad debe convertirse en una experiencia vital que permita desarrollar la dimensión moral de los estudiantes (Bolívar, 2005; Esteban y Buxarrais, 2004 y Mauri, 2015).

Esto supone un reto en la educación universitaria, ya que implica dotar a los estudiantes de una formación ética. Formación que, por otra parte, se puede considerar el “eslabón” entre la sociedad y la promoción de la justicia social (Domingo-Moratalla, 2010)

En los últimos años, son numerosos los estudios realizados que destacan la necesidad de este tipo de formación en la etapa universitaria (Escámez, et al., 2008; Esteban y Buxarrais, 2004; Jover et al., 2011; Muhr, 2010 y Petrova-Gjeogjeva, 2010). De manera más específica, en el trabajo realizado por Briones y Lara (2016) se afirma, que en los grados de Psicología y/o Educación, esta formación es prioritaria ya que “su labor profesional supone en gran medida un pilar en el que se sustenta el desarrollo de los demás miembros de la sociedad” (Briones y Lara, 2016, p. 100).

Implantar este tipo de formación en el ámbito universitario y la transmisión de valores personales y profesionales puede darse principalmente de dos formas. Por un lado, de manera consciente y explícita, a través de asignaturas y/o actividades pedagógicas. Por otro lado, de manera inconsciente e implícita, a través de la labor de los docentes (Morón, 1997).

Respecto de la formación ética a través de asignaturas o actividades específicas, el estudio realizado por Inostroza-Araya, et al., (2020) concluye que es importante reflexionar sobre la didáctica de la Ética.

La formación ética no consiste en el adoctrinamiento de los estudiantes, en “esparcir moralinas sobre prácticas y usos profesionales” (Hortal, 2002, p.15) y/o en transmitir un listado de principios y fórmulas legales de cumplimientos mínimos de comportamiento que, en el mejor de los casos, evitan determinadas malas acciones. Sino en la reflexión y en el análisis objetivo y fundamentado de las acciones. En consecuencia,

este tipo de formación no puede ser eminentemente teórica, ni eminentemente práctica. Sino que se debe buscar el equilibrio entre ambas (Domingo-Moratalla, 2010)

Mauri (2015) menciona que existen dos motivos principales por los que, en muchas ocasiones, la enseñanza de la ética no llega a surtir efecto. El primero de ellos tiene que ver con los objetivos que se plantean.

Si el objetivo es enseñar desde cero los valores morales, la formación ética fracasará. El motivo, es que los valores no se aprenden por primera vez en la etapa universitaria, sino que, en esta etapa su desarrollo continúa. La formación ética, debe contribuir a la forja del carácter. Carácter que debe estar fundamentado en el desarrollo de una moral autónoma. Para ello, la formación ética debe ir orientada a la reflexión, al análisis, a la apertura de la mirada hacia la realidad, a la integración de los valores como ideales o normas de comportamiento. En definitiva, esta formación tendrá sentido y efecto cuando se enseñen las herramientas necesarias para que la persona sea capaz de elegir realizar el Bien.

El segundo, tiene que ver con los resultados que se esperan obtener. Si esperamos que los resultados de la formación integral signifiquen un cambio del carácter de los estudiantes, seguramente este tipo de formación fracase. No podemos esperar que todos los alumnos sean capaces de recorrer el mismo camino, en el mismo tiempo, y en función a los objetivos estipulados por los docentes. Además, al no cumplirse los objetivos, se generaría en los docentes un sentimiento de frustración.

Podemos afirmar entonces que, la formación ética no debe buscar resultados generalizados o igualitarios. Sino que es necesario, que los profesores sean capaces de respetar los tiempos de aprendizaje, las experiencias y vivencias personales del otro, adaptándose a las diferencias individuales, los objetivos o resultados de aprendizaje.

Como se puede apreciar, el papel del profesor es fundamental en la formación ética. El docente universitario se convierte en un agente activo de la transmisión de los valores personales y profesionales, a través de su actitud, como reflejo, modelo y ejemplo de aquello que transmite y tiene que ser capaz de generar en los estudiantes, un sentimiento, un compromiso, una actitud para con la profesión (Martínez y Carreño, 2020).

En conclusión, podemos señalar que la formación ética se debe fundamentar en dos pilares fundamentales.

Por un lado, tiene que ser una formación explícita, que contribuya al desarrollo de la autonomía moral, la responsabilidad y el arraigo de los principios de la ética. Una formación que promueva la reflexión, el análisis y la valoración de los actos humanos. Teniendo como referencia un criterio objetivo y fundamentado. Una formación que sea capaz de orientar la toma de decisiones en situaciones complejas. Una formación que construye y genera espacios de aprendizaje, vivencias y experiencias llenas de sentido. Una formación, que fomenta en los estudiantes el interés de ser mejor cada día. Una formación que promueve los Derechos Humanos, que muestra que los demás son una oportunidad de mejora y crecimiento. Una formación, que apuesta por un desempeño profesional en el que se busque el Bien (Bolívar, 2005; Cortina, 2013; Ibañez, 2010; Mauri, 2015 y Trigo, 2010)

Por otro lado, la labor y la actitud de los docentes son prioritarias y necesarias para cumplir con este planteamiento.

Su labor más allá de la transmisión de los conocimientos y las habilidades de la ciencia particular, sino que, su vocación de servicio, le convierte en un maestro, en un guía (García-Ramos y Agejas, 2008). El docente no puede hablar de la importancia de los valores, sin creer en ellos, y sin tenerlos presente en sus actos. En otras palabras, no puede

hablar de la importancia de la responsabilidad, de la justicia o de la coherencia, y no ser responsable, justo o coherente (Coloma, 2012 y Martínez-Becerra, 2010).

Capítulo 5: Situación Actual de la Formación Ética en la Universidad

Con el objetivo de justificar, aún mejor, la necesidad de formar éticamente a los estudiantes universitarios, creemos necesario realizar una revisión de la legislación y documentación actual vigentes, que regulan los planes de estudio universitario.

En primer lugar, procederemos a revisar la legislación de la institución universitaria española, con el objetivo de analizar si este tipo de formación se encuentra regulado desde el BOE.

En segundo lugar, nos centraremos en el análisis de los libros blancos de los grados de interés en este trabajo: Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Psicología y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. El objetivo es recoger evidencias sobre si, desde la ANECA y/o desde instancias oficiales, se tiene en cuenta este tipo de formación.

En tercer y último lugar, se realizará la revisión de los planes de estudio de los grados de interés. Concretamente, nos centraremos en los de la UFV. El motivo principal, es que esta universidad promueve una formación integral a través de la inclusión de las Humanidades dentro de sus planes de estudio y del “repensamiento” de sus asignaturas.

5.1. Revisión de la legislación universitaria española

Comenzamos esta revisión a partir de la normativa actual vigente, que regula las universidades. Para ello, tomamos el código de universidades, de 22 de julio de 2020, siendo esta su última actualización.

En este código podemos observar múltiples referencias sobre la importancia de formar integralmente a los estudiantes, de aportarles valores y actitudes éticas que les ayuden en su camino hacia la búsqueda del Bien y, de la promoción del bienestar individual y social.

En este apartado, únicamente se recogen algunas referencias explícitas sobre ello.

En el Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, siendo su última actualización el 15 de marzo de 2019, se especifica literalmente que en la universidad:

Se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz (p.2).

En este mismo decreto, según avanzamos en su lectura, observamos que en el Capítulo I: Disposiciones generales, en el Artículo 3: “Enseñanzas universitarias y expedición de títulos”, se establece que:

Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse: a) Desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos. b) De acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores (p.3).

Posteriormente, en este mismo documento, cuando se mencionan las competencias básicas, se especifica que los estudiantes deben tener “la capacidad para interpretar y agrupar datos relevantes de su área de estudio, que les permitan emitir juicios

y reflexionar sobre temas relacionados con el ámbito social, científico y ético (Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, p.10).

También encontramos, referencias a la formación en valores, en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en el que se dedica un capítulo completo a la formación en valores (Capítulo XIII).

Se especifica, que la universidad debe ser un espacio que forme integralmente a la comunidad universitaria. Para ello, la institución debe promover, en su labor docente e investigadora, la presencia de valores que promuevan en sus estudiantes la libertad, la equidad, la solidaridad, el respeto, el reconocimiento de la diversidad. Se atenderán a los valores medioambientales y de sostenibilidad. Por último, menciona que la universidad será ejemplo de honradez, veracidad, rigor, justicia, eficiencia, respeto y responsabilidad en la acción, reflejando en ella misma un patrón ético de conducta, y proyectando este mismo a la sociedad.

Por otro lado, consideramos relevante señalar que la universidad debe ser un espacio que promueva actuaciones encaminadas al fomento de los valores, en la formación que se imparta. Así como tendrá que promover acciones que potencien en los estudiantes: 1) la autonomía a la hora de tomar decisiones y de actuar de manera consecuente; 2) la responsabilidad a la hora de asumir sus actos y consecuencias; 3) la capacidad de razonar, procurando el propio bien y armonizando este con la búsqueda del Bien común; 4) el sentido de justicia, siendo conocedores de la legalidad, objetivos, imparciales y racionales; y 5) la capacidad para incluir en su ámbito de responsabilidad a los afectados de sus elecciones y actuaciones.

De esta forma, presentamos evidencias teóricas sobre la relación entre: la universidad como institución, la labor formativa que en ella se realiza, y el Bien. Siendo

aspectos inseparables y necesarios. Esta relación tiene como consecuencia la formación de buenos profesionales, la configuración de buenas personas, y el desarrollo de una sociedad, que tiene como principio de acción el Bien.

5.2. Revisión de los libros blancos de las profesiones

En la revisión de los libros blancos de las profesiones se puede apreciar que la ANECA, en el año 2004, establece objetivos y competencias que requieren de la formación ética para ser cumplidos.

Se busca así que, en el diseño de los planes de estudios universitarios, se incluyan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que capaciten a los estudiantes para desarrollar su profesión con rigor ético.

A continuación, se presenta una revisión de los libros blancos de las profesiones de interés: 1) Libro blanco de Magisterio, 2) Libro blanco de Pedagogía, 3) Libro blanco de Psicología y 4) Libro blanco de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

El análisis se estructura en dos bloques. El primero se centra en el análisis general de las competencias transversales, interpersonales y sistemáticas, que son compartidas en todos los grados de estudio. Para ello, se tomarán como criterio los cuatro aprendizajes básicos que se establecen desde la UNESCO (Delors, 1996).

Posteriormente, se revisarán los objetivos de cada titulación y las competencias profesionales específicas, prestando especial atención a las competencias relacionadas con la promoción de actitudes ético-profesionales.

A nivel general, en todos los libros blancos, se presentan las competencias transversales. Estas competencias se relacionan con el saber conocer y con el saber hacer, y atienden a la parte más procedimental. Se incluyen siete competencias relacionadas con: la capacidad de análisis y síntesis, la organización y planificación, el desarrollo de la comunicación oral y escrita en la lengua materna y/o extranjera, el uso de las tecnologías

dentro del ámbito profesional, la gestión de la información, la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

Por otro lado, las competencias interpersonales, tienen que ver con el saber estar con otros. En ellas se propone: el desarrollo de la capacidad de realizar críticas y autocríticas objetivas, la integración y comunicación interpersonal y en distintos contextos, el respeto de la diversidad e interculturalidad, el desarrollo de habilidades interpersonales y el compromiso ético.

Y, por último, las competencias sistémicas se encuentran más relacionadas con el saber ser. Se incluyen aspectos relacionados con: la promoción de la autonomía en el proceso de aprendizaje, la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, entornos y contextos, el desarrollo de la creatividad y el liderazgo, potenciar el espíritu emprendedor y la iniciativa propia, la apertura al aprendizaje permanente, el compromiso con la identidad, el desarrollo y la ética profesional, y la gestión de la calidad profesional.

En este análisis más general, se puede apreciar que, desde todas las profesiones, se hace referencia al fomento de las actitudes ético-profesionales. Concretamente, identificamos dos referencias al respecto.

La primera de ellas, en la competencia transversal de “Compromiso ético”, que hace referencia a un desempeño personal y profesional ajustado a los valores y al código deontológico de la profesión.

De hecho, en el libro blanco de Pedagogía, se define esta competencia como el:

Conocimiento del código deontológico. Actúa con integridad y rectitud ante cualquier situación, incluso en situaciones que desfavorecen sus propios intereses. Honestidad tanto en actividades académicas como en otros aspectos de la vida, y no ser pasivo ante la deshonestidad de otros. Asunción del código deontológico. Ser respetuoso con las normas y

leyes sin necesidad de ser vigilados o controlados. Comportarse en situaciones límite de manera íntegra y congruente con los valores y creencias personales y profesionales. Aceptar y reconocer los errores y responsabilizarse de las consecuencias (ANECA, 2004, p.145).

La segunda referencia específica que se hace a este aspecto es la competencia sistémica de “Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional”; de nuevo, en el libro de Pedagogía se realiza un esfuerzo por explicar esta competencia. Se define como la capacidad para:

Comprender y participar de la cultura profesional, reflexionar sobre el propio quehacer profesional, participar en actividades y actos relativos a la profesión, mostrar interés por actualizarse, estar al día en el avance de los conocimientos y técnicas propias de la profesión, mostrar abiertamente su postura ética ante situaciones controvertidas (ANECA, 2004, p.146).

Tras esta revisión general, procedemos a analizar los objetivos y las competencias profesionales de cada uno de los grados de interés. Se presta especial atención a aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de actitudes ético-profesionales.

El primer documento que se analiza es el “Libro blanco del grado en Magisterio”. Incluye los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. En este libro se establece que los objetivos de estas titulaciones tendrán tres núcleos formativos base y comunes. El primero de ellos, se centra en adquirir conocimientos e instrumentos que permitan reflexionar sobre la educación desde una visión psico-socio-pedagógica. El segundo, habla de la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan asumir la responsabilidad que conlleva esta profesión. El tercero señala la necesidad de reflexionar sobre la propia acción docente.

Además, dadas las exigencias actuales del proceso formativo, se plantean los siguientes objetivos: 1) el fomento del carácter práctico de la misma; 2) la promoción de la innovación educativa, en el aula y en la toma de decisiones; 3) el uso de las tecnologías como herramienta de acceso a la información y como herramienta didáctica; 4) el desarrollo de las habilidades sociales y personales.

Centrándonos específicamente en las competencias profesionales, se plantean 23 competencias, que son comunes a ambos grados. Estas competencias hacen referencia a: promover el respeto intercultural, el desarrollo de un pensamiento analítico y reflexivo, la inclusión de los distintos contextos socioculturales, la promoción de la calidad educativa, la cooperación y colaboración con otros profesionales, la promoción de relaciones con la comunidad educativa, el desarrollo del trabajo en equipo, y la importancia de la convivencia adecuada.

Por último, en las competencias relacionadas con el saber ser, se relacionan con actitudes que apuestan por el desarrollo personal y social. Consideramos relevante destacar la competencia número 21, ya que hace referencia de manera explícita a la dimensión ética del hombre.

El segundo documento analizado es el “Libro blanco del grado en Pedagogía y Educación Social”. Se incluyen los grados en Pedagogía y Educación Social. Dado que este segundo grado no es de interés en nuestro estudio, solamente se hará referencia a la información relacionada con el grado en Pedagogía.

En este libro, se plantean como objetivo general, capacitar a los estudiantes en competencias que le permitan 1) explicar y comprender los fundamentos teórico-prácticos del proceso educativo desde distintos ámbitos pedagógicos; 2) planificar y administrar instituciones u organizaciones educativas. Adecuando su labor a las características, necesidades, demandas y expectativas de sus componentes y de la sociedad; 3) diseñar,

implementar y evaluar, planes, programas y/o proyectos educativos, prestando especial atención a la orientación y asesoramiento de los estudiantes, de las familias, de los docentes y/o educadores y demás agentes relacionados en la comunidad educativa.

Por otro, también como objetivo general, se espera fundamentar y promover en los alumnos de pedagogía el conocimiento de agentes, recursos o procedimientos que contextualizan la profesión y la inserción y desempeño laboral, y la promoción de la educación integral. Por último, se espera desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el desempeño de su práctica profesional.

Respecto de las competencias profesionales, se establecen 31 competencias, que tienen que ver con: la promoción de la libertad, la igualdad, la protección de los derechos humanos, la inclusión de la diversidad, el respeto, el desarrollo de una actitud crítica, y reflexiva, el rigor laboral, la objetividad, el crecimiento personal y profesional, la imparcialidad, la confidencialidad, colaboración, adaptación a distintas situaciones, prudencia, promoción de la calidad laboral, la empatía, y la cooperación multidisciplinar.

Ahora bien, a diferencia de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, no se especifican competencias concretas relacionadas con el ámbito de la ética, sino que se integran como dentro de las competencias profesionales.

El tercer documento que analizamos es el “Libro blanco del grado en Psicología”. En él se establece que el objetivo general del grado es:

Formar profesionales con los conocimientos científicos necesarios para comprender, interpretar, analizar y explicar el comportamiento humano y con las destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida (ANECA, 2004, p.150).

En este caso, se proponen 27 competencias profesionales, que promueven actitudes ético-profesionales relacionadas con la capacidad: de asumir responsabilidades, de realizar valoraciones objetivas y críticas, de ser consciente de las propias limitaciones, de otorgar importancia de la expresión de sentimientos y relativización de frustraciones, de interpretar las intenciones de otros, de ser empático, de demostrar compromiso social, de promover el desarrollo social e individual, y del trabajo cooperativo interdisciplinar. En este caso, al igual que ocurre en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se incluye una competencia específica que hace referencia a la importancia de ajustar la labor profesional a los códigos deontológicos de conducta.

En cuarto lugar, analizamos “El libro blanco del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte”. En este caso, los objetivos del grado se plantean en tres grandes bloques. En el primero de ellos, se plantean objetivos relacionados con los conocimientos disciplinares básicos. En el segundo bloque se incluyen aprendizajes basados en la aplicación de los conocimientos a situaciones profesionales concretas. En el último bloque, se establecen aquellos objetivos que tienen que ver con el aprendizaje de destrezas instrumentales. En este apartado, se describen objetivos relacionados con el desarrollo personal de los profesionales. Se hace una referencia específica a la necesidad de conocer y actuar dentro de los principios éticos de la profesión.

En el análisis de las competencias profesionales, se habla sobre la capacidad de adaptar la labor profesional a distintos contextos, para promover la salud, la igualdad y el respeto. Concretamente, en este perfil se hace especial referencia a la capacidad para transmitir actitudes y valores a partir del deporte.

Como se puede apreciar, en todos los libros blancos, se incluyen aspectos relacionados con el crecimiento personal, con el desarrollo social, y con la necesidad de

forjar en los estudiantes un *ethos* profesional ético, a pesar de las diferencias propias de cada grado.

Estos libros, pueden ser considerados una evidencia más que nos permite justificar la necesidad de incluir asignaturas que acompañen y capaciten a los estudiantes en el descubrimiento del Bien y la forja de un carácter ético.

5.3. Revisión del plan de formación específica de carácter humanístico, en la Universidad Francisco de Vitoria

Como ya hemos introducido al inicio de este capítulo, decidimos tomar como referencia la UFV, ya que dentro de su modelo formativo introducen las humanidades, dotando a sus estudiantes de formación específica de carácter humanístico.

La UFV es una institución relativamente nueva, “que tiene por misión construir una comunidad universitaria de personas que buscan la Verdad y el Bien, y que, por su formación y liderazgo, promuevan la transformación cristiana de la sociedad y la cultura” (Varios, 2016, p.15).

En ella se promueve la integración de las humanidades, a través de la inclusión de asignaturas dentro del plan de formación, y del “repensamiento”. De esta forma, se aporta una visión ampliada de la realidad a los estudiantes, así como se promueve la unidad del saber, integrando los conocimientos propios de las humanidades, con los de las ciencias particulares. Esta formación es de carácter transversal a todos los grados, y se estructura de la siguiente manera.

En primer lugar, los estudiantes cuentan con una asignatura relacionada con la Historia del pensamiento. Esta asignatura busca dar respuestas y reflexionar sobre preguntas del tipo: ¿puede la persona conocer la realidad?, ¿cómo conoce el ser humano? El objetivo de este tipo de asignatura es que el estudiante comprenda la manera en que

conoce la realidad, se trabaja en el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, y se le invita a preguntarse por la Verdad, y por la búsqueda de la misma.

Por otro lado, los alumnos cursan una asignatura de Antropología. Esta trata de responder a preguntas como: ¿Qué es el ser humano? o ¿quién es la persona? El modelo antropológico que se presenta en la universidad es el descrito en este trabajo. Se entiende a la persona como un ser único e irrepetible, que está dotada de distintas capacidades que le permiten acercarse a conocer e interactuar con la realidad y con los otros.

En tercer lugar, se considera que la persona es un ser social. A través de la asignatura de Responsabilidad Social, se trata de responder a la pregunta de ¿cómo debe actuar el ser humano en cuanto es considerado ser social, ser relacional y ser político?

En cuarto lugar, y dado que la persona no vive aislada del tiempo, de la cultura, de la realidad social actual y pasada, se trata de aproximar al estudiante a la visión histórica de su existencia, para ello se cursa la asignatura de Historia de Occidente.

En quinto lugar, se incluyen asignaturas que tratan de responder a la pregunta de ¿cómo actúa el ser humano en su vida? y ¿cómo este puede ordenar racionalmente su acción? De ahí, la existencia de la asignatura de Ética. Así como también, se trata pone el foco en las acciones profesionales. A partir de la asignatura de Deontología profesional, se responde a la cuestión de ¿cómo debe actuar un profesional?

Por último, como síntesis de saberes, del mundo y de la dimensión trascendental de la persona, se cursa la asignatura de Introducción a la Teología. Esta asignatura trata de dar respuesta a ¿cuál es el sentido de la vida? y, sobre todo, se busca la síntesis de saberes, a través del análisis razonado y crítico de la cuestión de Dios, de la historia de las religiones y del hecho religioso.

A modo de resumen, se presenta en la siguiente tabla, la relación entre las materias explicadas y las asignaturas que atienden a cada uno de estos temas.

Tabla 5. Relación entre materia, grado y asignatura en los planes de estudio UFV.

Materia	Grado	Asignatura
Historia del pensamiento	Educación Infantil y Educación Primaria	Historia de las Teorías y los Sistemas Educativos Contemporáneos
	Psicología	Bases del Pensamiento Científico
	CAHyD	Historia de Occidente y del Deporte
Antropología	Educación Infantil y Educación Primaria	Hombre, Familia, Escuela y Sociedad Orientación Escolar y Atención a Familias
	Psicología	Pensamiento y Lenguaje Psicología de la Relación Humana
	CAHyD	Deporte y Persona
Responsabilidad social	Educación Infantil y Educación Primaria	Educación para la Responsabilidad Social
	Psicología	Introducción a la Psicología Social y Comunitaria II
	CAHyD	Deporte, Persona y Responsabilidad Social
Historia de Occidente	Educación Infantil y Educación Primaria	Historia de Occidente
	Psicología	Historia de la Psicología
	CAHyD	Historia de Occidente y del Deporte
Ética	Educación Infantil y Educación Primaria	Literatura y Valores Ética y Deontología
	Psicología	Bioética Deontología Profesional
	CAHyD	Ética y Deontología Profesional
Teología	Educación Infantil y Educación Primaria	Educación desde el Evangelio
	Psicología	Diversidad Humana y Cultural
	CAHyD	Introducción a la Teología

Para este trabajo, las asignaturas de interés son las de Ética y Deontología. En el siguiente apartado, procederemos a realizar el análisis de las guías docentes de esta asignatura, en los grados de estudio.

5.4. Revisión de las guías docentes de la asignatura de Ética y Deontología en la Universidad Francisco de Vitoria

En todos los grados, excepto en Psicología, la asignatura de Ética y Deontología se cursa a lo largo del primer cuatrimestre de 4º curso. Se considera adecuado introducirla en este momento, puesto que el alumno se encuentra próximo al mundo laboral. En el grado en Psicología la materia se divide entre 3º y 4º curso. Por lo que los alumnos, al curso Deontología (4º curso), ya han cursado previamente Ética general.

Para tener una visión general de esta asignatura se procede a revisar la información recogida en las guías docentes de las asignaturas.

Las guías docentes que se revisan pertenecen al curso académico 20-21, y tras revisar las guías de años previos, se puede observar que no existen cambios relevantes en

ellas. Por lo que asumimos, que esos pequeños cambios que se hayan podido realizar, no interfieren en la dinámica de la asignatura y en el impacto en los estudiantes.

Por otro lado, a lo largo del análisis, los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, aparecerán unidos puesto que la asignatura es impartida por el mismo docente y las guías docentes que se presentan son similares.

A la hora de realizar este análisis procederemos a revisar la descripción, los objetivos, las competencias y los resultados de aprendizaje de la asignatura.

En primer lugar, los docentes describen las asignaturas según aparece recogido en la siguiente tabla.

Tabla 6. Descripción de las asignaturas de Ética y Deontología en la UFV.

Grado	Descripción
Educación Infantil y Educación Primaria	La ética busca las razones acerca de los comportamientos morales, personales y profesionales en orden a discernir los criterios con que juzgar acerca de los fines de las acciones; a comprender los comportamientos con que adquirir las virtudes; y promover las acciones con las que contribuir al desarrollo social. Sobre esta base se articulan los elementos deontológicos con los que el profesional desempeña su labor integrando los aspectos técnicos, éticos y sapienciales de la misma (Agejas, 2020, p.1).
Psicología	Esta asignatura tiene por finalidad informar al alumno de aquellos aspectos que determinan un comportamiento ético del ejercicio profesional, y para adquirir los valores profesionales necesarios para llevar a cabo dicho ejercicio. Así mismo debe ayudar al alumno a tener un criterio bien formado para que pueda participar activamente en la resolución de los problemas éticos actuales que pueden presentarse en el día a día en el trabajo profesional. Se trata en suma de que el alumno conozca y reflexione sobre la dimensión moral y las implicaciones que su trabajo profesional tiene sobre las demás personas y la sociedad. El objetivo final de la asignatura es en definitiva informar al alumno y de incitar en él la reflexión acerca de aquellos aspectos que determinan un comportamiento ético del ejercicio personal y profesional de la psicología, contribuyendo a la adquisición de los valores necesarios para llevar a cabo dicho ejercicio (Lozano, 2020, p.1).
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	El objeto de esta asignatura es, partiendo del conocimiento básico de la Ética General, procurar generar criterio ético para desarrollar en el futuro su tarea profesional y afrontar sus decisiones. La Ética pretende formar al universitario en valores morales que guíen su actuar y su comportamiento profesional. La Ética y Deontología consigue desarrollar los principios racionales que facilitan el juicio ético y la toma de decisiones morales en el hombre (Luna, 2020, p1).

Podemos observar que, todos los profesores toman como referencia los principios generales de la ética; siendo estos aquellos principios o normas, que permiten ordenar racionalmente la acción de los hombres, y posteriormente son adaptados a las profesiones.

Tanto en las descripciones realizadas, como en la profundización que se realiza sobre las guías docentes de las asignaturas, se puede apreciar una formación ética basada en la forja del buen carácter. Este tipo de enseñanza va más allá de los conocimientos

propios de la disciplina o de los códigos deontológicos de la profesión. En ella se promueve el Bien como un ideal de vida, y se promueve en los estudiantes una actitud ética.

Esto implica un esfuerzo de los docentes por acompañar a los alumnos en su crecimiento personal, hacia aquello que por naturaleza está llamado a ser. Así como en su desarrollo profesional, ya que les ayudan a reflexionar sobre sus acciones de forma crítica, objetiva y analítica.

Además, se encarga de promover en ellos la necesidad de colocar al otro en el centro de su acción, buscando hacer el máximo Bien posible. Se le hace responsable y consecuente de sus actos. Se hace explícita la necesidad de desarrollar un carácter virtuoso. Esto solo es posible cuando tienen en cuenta, dan importancia y son conscientes de los valores morales.

El segundo apartado a revisar, son los objetivos de la asignatura. En la siguiente tabla se recoge la información que aparece en las guías docentes.

Tabla 7. Objetivos fundamentales de las asignaturas de Ética y Deontología en la UFV.

Grado	Objetivos
Educación Infantil y Educación Primaria	El objetivo, la aspiración fundamental de la asignatura, es conocer los principios éticos y la dinámica del desarrollo moral, para integrarlos en una síntesis narrativa biográfica personal y articular un pensamiento y una acción deontológicos adecuados (Agejas, 2020, p.2).
Psicología	El objetivo final de la asignatura es en definitiva informar al alumno y de incitar en él la reflexión acerca de aquellos aspectos que determinan un comportamiento ético del ejercicio personal y profesional de la psicología, contribuyendo a la adquisición de los valores necesarios para llevar a cabo dicho ejercicio (Lozano, 2020, p.2).
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	El objetivo fundamental de la asignatura es hacer reflexionar al alumno sobre los códigos de comportamiento éticos implícitos en el mundo del deporte y la actividad física, así como dotarle de los mecanismos necesarios para articular un pensamiento y una acción deontológica adecuada (Luna, 2020, p.2).

Podemos observar que esta asignatura tiene tres grandes objetivos: 1) dar a conocer cuáles son los principios básicos que rigen la conducta del hombre; 2) hacer conscientes a los estudiantes de la importancia de los valores personales y profesionales, y 3) generar un pensamiento que oriente la acción humana hacia el Bien.

El medio para poder lograr estos objetivos se especifica en el apartado de competencias. En las guías docentes se pueden observar competencias básicas, competencias generales y competencias específicas. Concretamente, en la guía docente del grado en Psicología se establecen, además, las competencias transversales, las cuales están relacionadas con el desempeño profesional del psicólogo. Estas no serán analizadas puesto que no aparecen reflejadas en el resto de las guías de docentes.

A continuación, en la siguiente tabla, se presentan las competencias establecidas en cada una de las guías docentes de las asignaturas, que corresponden a los autores Agejas (2020), Lozano (2020) y Luna (2020).

Tabla 8. Competencias básicas, generales, específicas y transversales de las asignaturas de Ética y Deontología en la UFV.

Grado	Competencias básicas	Competencias generales	Competencias específicas
Educación Infantil y Educación Primaria	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.	Desarrollar un pensamiento analítico, sintético, reflexivo, crítico, teórico y práctico. Adquirir e interiorizar un sentido y compromiso éticos.	Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
Psicología	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	Conocer las características que deben de definir al buen profesional de la Psicología: Conocimientos profesionales actualizados (sabiendo seleccionar y gestionar la información tanto en español como en otras lenguas, especialmente en inglés), pensamiento crítico, ético, con coherencia personal y compromiso social a favor de los valores universales y democráticos. Conocer los fundamentos de la Ética y la Deontología profesional.	Conocimiento de las leyes que rigen el ejercicio profesional en los distintos campos de actuación de la Psicología. Conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología profesional. Conocer las cuestiones básicas de la ética y la bioética. Importancia, presupuestos y aportaciones. Los comités bioéticos. Percibir a la persona como un todo, de forma holística. Diferenciando las dimensiones que los constituyen: Biológica, Psicológica, Psicobiológica, Social y Existencial.
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte		Desarrollar un pensamiento analítico, sintético, reflexivo, crítico, teórico y práctico. Adquirir e interiorizar un sentido y compromiso éticos.	Cultivar una actitud de inquietud intelectual en todos los ámbitos de la vida. Desarrollar hábitos de pensamiento riguroso. Desarrollar criterios para la resolución de problemas y la toma de decisiones tanto en el ámbito profesional como en el ámbito personal. Aplicar principios y valores éticos en la vida personal y en el ámbito profesional y adquirir un compromiso ético para la mejora de nuestra sociedad.

En primer lugar, las competencias básicas son aquellas que se establecen para todos los grados universitarios, y van dirigidas a su desarrollo profesional. Se centran en promover la capacidad de los estudiantes para: analizar, sintetizar, reflexionar, sobre aspectos relacionados con la profesión. Todo ello en orden a la búsqueda de la Verdad, del Bien, y del propio crecimiento personal.

En cuanto a las competencias generales, tiene que ver con los propios grados, y se adaptan a la materia. En los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, son compartidas.

Los profesores de ética buscan desarrollar en los estudiantes un razonamiento que permita analizar, sintetizar, reflexionar, criticar objetivamente, los actos. Es decir, un pensamiento que permita ordenar de manera racional la acción. En el grado en Psicología, dado que se focaliza en la asignatura de Deontología, se expresa esta idea, con otras palabras, y se realiza un esfuerzo, por aterrizar dichas competencias al propio ámbito del quehacer psicológico. No obstante, en todos los casos, se promueve el compromiso de los estudiantes con la profesión y con la sociedad.

En definitiva, la asignatura de Ética y Deontología trata de despertar en los estudiantes la conciencia sobre su dimensión ética, de descubrirles una realidad que requiere de la búsqueda del Bien, y de capacitarles para decidir realizar actos buenos, de manera desinteresada.

El último aspecto por revisar son los resultados de aprendizaje. Estos cobran especial relevancia, ya que es aquello que se espera que el alumno sea capaz de hacer una vez ha cursado la asignatura.

En la siguiente tabla, se presentan los resultados de aprendizaje establecidos por los profesores Agejas (2020), Lozano (2020) y Luna (2020).

Tabla 9. Resultados de aprendizaje de las asignaturas de Ética y Deontología en la UFV.

Grado	Resultados de aprendizaje
Educación Infantil y Educación Primaria	Aplicar principios y valores éticos en la vida personal y en el ámbito profesional y adquirir un compromiso ético para la mejora de nuestra sociedad (Agejas, 2020, p.4).
Psicología	Plantear preguntas y mostrar interés por el sentido de las acciones y la integración entre lo psicológico y la persona como totalidad. Reconocer tanto en las discusiones como en los ejercicios por escrito la necesidad de que el psicólogo aplique principios morales durante sus acciones personales y profesionales Responder creativamente a las cuestiones en los comentarios, ejercicios y exposiciones, utilizando de manera ordenada el vocabulario y los contenidos vistos en clase Mostrar compromiso con los temas planteados intentando siempre que los debates sean organizados y resulten fructíferos. Integrar a todos los participantes en la búsqueda de una solución o conclusión alcanzada en común (Lozano, 2020, p.4).
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Al completar con éxito la asignatura el alumno adquirirá seguridad a la hora de tomar decisiones teniendo en cuenta los valores éticos. El estudiante razonará los pros y contras de sus actuaciones siendo su criterio el bien común de la sociedad. Comprenderá la importancia de conocer para actuar en coherencia y honestidad conforme a su naturaleza. Identificará con claridad su responsabilidad moral en el desempeño de su profesión. Adquirirá un espíritu crítico con las situaciones actuales que le toque vivir ofreciendo herramientas válidas para alcanzar respuestas (Luna, 2020, p.4).

Se puede apreciar que, tras cursar la asignatura, y haber hecho explícita la necesidad de una actitud ética, se espera que los estudiantes, sean capaces de integrar en su día a día esta disciplina.

Esta materia aporta herramientas, habilidades, conocimientos, actitudes y valores, para un desempeño profesional y un crecimiento personal, en el que los valores morales sirven como normas de conducta. Integrar estos valores como “ideales de vida”, llevará a la forja de un carácter virtuoso.

En otras palabras, lo que se busca a través de esta asignatura es generar conciencia en los estudiantes sobre la importancia de buscar el Bien, y de los valores morales, a la hora de actuar.

Capítulo 6: Medición de la Formación integral, los Valores y las Actitudes ético-profesionales en el Ámbito Universitario

Tras el desarrollo teórico y la revisión realizada en los capítulos anteriores, consideramos que queda justificada la necesidad de promover la formación integral (capítulo 1 y 2). Dentro de esta, concretamente, los valores personales y profesionales (capítulo 3 y 5) y las actitudes ético-profesionales (capítulo 4 y 5) en el ámbito universitario. Lo que nos despierta un interés mayor por conocer cuál es la percepción de los alumnos sobre este tipo de formación universitaria (segundo objetivo general).

Para conocer la importancia que los estudiantes le otorgan, es necesario contar con instrumentos para recoger la información. En concreto se va a utilizar un cuestionario y entrevistas. El cuestionario, aportará una visión más objetiva, mientras que las entrevistas nos permitirán comprender con mayor profundidad los resultados obtenidos.

Este capítulo tiene por objetivo, elaborar y presentar una propuesta inicial de cuestionario que nos permita recoger información sobre la importancia de la formación integral, de los valores ético-profesionales y de las actitudes ético-profesionales, en el ámbito universitario.

Para ello, se revisan estudios previos sobre instrumentos que se han empleado en el entorno científico, para recoger la información que tratamos de obtener, los cuales servirán de guía en el proceso de elaboración de las escalas.

El cuestionario final que se presenta está compuesto por tres escalas. En primer lugar, se definirá cada constructo, sus dimensiones e indicadores, para posteriormente elaborar ítems que permitan valorar el grado de importancia que los estudiantes universitarios otorgan a la formación integral. En segundo lugar, ítems que valoren la importancia otorgada por los estudiantes universitarios a valores personales y

profesionales. Y en tercer y último lugar, ítems que respondan a la percepción de la importancia de ajustar la labor profesional a distintas actitudes ético-profesionales.

A modo de aclaración, hay que señalar que dentro del cuestionario se incluye una dimensión 0, que es compartida por las tres escalas, en las que se pregunta por información relacionada con datos descriptivos de la muestra.

A continuación, procederemos a explicar el proceso de elaboración de cada una de las escalas.

6.1. Escala I: Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario

La formación integral es un constructo abstracto, amplio y que requiere de una revisión pedagógica. Conlleva la apertura del docente, del alumno y de la propia institución. Apertura que tiene que ver con la forma de concebir la educación. Concretamente, entendemos que educar es un proceso que: 1) atiende a todas las dimensiones de la persona; 2) que integra herramientas, habilidades, actitudes y valores, de carácter técnico y humano y 3) que orienta la vida de la persona hacia la búsqueda de la Verdad, del Bien, y del sentido.

Para ello, la comunidad universitaria debe encontrarse inmersa en una cultura de cambio y de formación permanente. Debe esforzarse por convertir la propia institución en un espacio de formación y no reducirse a aquello que ocurre en el aula. Todo lo que se promueve y se vive en la universidad tiene un impacto en el estudiante.

El objetivo de la Escala I es valorar el grado de importancia que los estudiantes otorgan a la formación integral.

Para ello, realizamos una revisión bibliográfica, sobre la medición de este constructo. Consideramos necesario señalar que, dada la amplitud del constructo, no existe un instrumento que mida “Formación Integral”. Por este motivo, es necesario

elaborarlo ad hoc. Pero sí contamos con trabajos previos, que aportan objetivos o indicadores de este tipo de formación.

6.1.1. Revisión bibliográfica sobre la medición de la formación integral

En primer lugar, presentamos un estudio realizado por Escobar et al. (2010). Este estudio tiene por objetivo concretar la formación integral. Para ello, se emplea una metodología cualitativa que pretende recoger el significado que tiene el concepto “Formación integral” para los docentes universitarios. De este estudio, se obtiene que los docentes universitarios, consideran que la formación integral se trata de:

Todo proceso continuo que realiza el profesor con el estudiante, donde le permite tener en cuenta las capacidades de ejercer acciones conjuntas, hacer bien las cosas, enriquecer y orientar sus desarrollos; buscando que sus discípulos sean mejores seres humanos; aspectos estos que facilitaran promover procesos a través de los cuales se reconoce cómo un alumno es capaz de disponer de una serie de cosas para ser un profesional idóneo (Escobar, et al., 2010, p. 76).

Este estudio, nos permite aproximarnos a la idea de Formación integral, desde la mirada de los docentes, y no tanto desde una visión teórica. Ahora bien, la visión que nos interesa en este trabajo es la de los estudiantes. No obstante, este trabajo nos da luz a la hora de concretar el constructo a evaluar.

En una línea similar, en cuanto a objetivo y metodología, se encuentra el estudio realizado por Herrera y Pardo (2017). Tratan de aproximarse al término de formación integral en educación básica. Este estudio se realiza con una muestra de profesores, jefes de departamento, de tercer y cuarto año, de un colegio en Chile. En este estudio, a través de entrevistas semiestructuradas, pretenden identificar la preparación académica y las experiencias que los docentes implantan en sus aulas para formar integralmente a los

alumnos. Las autoras llegan a la conclusión de que los docentes no se encuentran preparados para implantar este tipo de formación. De hecho, se destaca la falta de interés, de querer conocer o de querer trabajar sobre esta visión educativa.

Por otro lado, este estudio tiene como objetivo específico observar las estrategias y recursos que implantan los docentes para formar integralmente a los alumnos. Las autoras señalan que los docentes se encuentran sin herramientas para poder implantar este tipo de formación en el aula. A pesar de ello, se observan ciertas herramientas o estrategias dirigidas a este fin. Entre ellas se destacan: el trabajo sobre las emociones, el trabajo de los valores de respeto, tolerancia o empatía. Se fomentan las relaciones interpersonales en las que se manifiestan los afectos. Esto promueve una mejor autoestima y se configura mejor la personalidad de los estudiantes.

Por último, también se presenta como objetivo específico la categorización de la opinión de los profesores respecto de la formación integral en sus estudiantes. Las autoras señalan que, los docentes de educación primaria, consideran importante y básica este tipo de formación para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo de Escobar, et al. (2010) nos da una visión generalizada sobre la opinión de los docentes de Educación Primaria, respecto de la formación integral, y de las herramientas empleadas desde el aula a la hora de formar integralmente a los estudiantes, muy similares al estudio anterior.

En cuanto a la operativización de la formación integral desde una visión cuantitativa, tomamos como referencia dos estudios principalmente.

En primer lugar, el estudio llevado a cabo por Ríos y Salaiza (2011). Se lleva a cabo la valoración de la formación integral, relacionándolo con la calidad de la docencia. Este estudio, aporta indicadores objetivos, que permiten valorar la calidad de la formación integral.

Los indicadores que destacan los siguientes: 1) Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio; 2) Proporciones relativas de materias destinadas a la formación de las distintas dimensiones de la persona; 3) Grado de cumplimiento del currículo; 4) Resultados de evaluación docente; 5) Resultados de exámenes departamentales; 6) Índices de deserción; 7) Promedio de alumnos por grupo; 8) Calificaciones y tasas de rendimiento de los estudiantes; 9) Proporción de egresados trabajando en su ámbito de estudio; 10) Ingreso promedio de los egresados; 11) Resultados de evaluación de los egresados por empleadores.

En este estudio no se crea ningún cuestionario. Sino que se utilizan evidencias o indicadores de los programas o planes de estudio, del diseño del currículum, de los resultados de la evaluación, o se realiza un seguimiento del egresado.

Posteriormente, Daza, et al. (2019a), crean el cuestionario PCFI (Percepción de clases frente a la Formación Integral). Este cuestionario tiene por objetivo valorar las actitudes y creencias que los estudiantes universitarios tienen del desarrollo diario de su formación universitaria. Desarrollo que tiene que ver con las asignaturas que cursan y la manera en que se desarrollan los contenidos en cada una de ellas.

Concretamente, estos autores conciben que la formación integral se compone de cinco grandes dimensiones, las cuales se encuentran descritas en la siguiente tabla.

Tabla 10. Percepción de la formación integral según Daza, et al. (2019a.).

Dimensión	Explicación	Acciones
Disciplinar	Aplicabilidad del conocimiento transmitido	Aplicable a distintos contextos. Resolución de problemas en la realidad. Compromiso con los objetivos de aula. Promoción de la autonomía e igualdad.
Interdisciplinar	Relación del contenido y la realidad	Planifica, organiza y evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene en cuenta sentimientos y emociones de los estudiantes. Tiene en cuenta las creencias personales. Propone metas de aprendizaje. Potencia el conocimiento y el pensamiento reflexivo. Información que utiliza permite entender la materia. Motiva el aprendizaje. Promueve el aprendizaje significativo. Promueve la participación colectiva. Material del aula se orienta al desempeño profesional. Contenido actualizado. Docencia con sentido.
Pedagógica	Aspectos de las asignaturas	Asignatura prepara para el aprendizaje de la disciplina o ciencia particular. Clases generan una visión de la realidad. Se buscan relaciones con otras asignaturas. La asignatura permite comprender distintas formas de solucionar un problema. Asignatura orientada a la resolución de problemas. Integración de distintas visiones de la realidad. Asignatura como espacio de cooperación y colaboración. Innovación en la asignatura.
Didáctica	Labor docente	Conocimiento del docente de los contenidos, método y procedimiento de la ciencia particular. Promueve la investigación. Comprensión de la realidad a partir de la disciplina.
Desarrollo humano	Aspectos humanos	Clases productivas. Espacio de las clases es adecuado. Comodidad y seguridad en el aula. Fortalecimiento del vínculo social Aceptación por parte de los iguales y del docente. Promueven relaciones de encuentro, el interés, la participación, el compromiso, los derechos o la autonomía. Facilita la interacción y la conciencia crítica.

El cuestionario final que consta de 54 preguntas en una escala de tipo Likert.

Consideramos necesario señalar, que en la validación presentada, únicamente se realiza un análisis exploratorio de la estructura, y no se presenta la confirmación de la misma. Por otro lado, el objetivo de este cuestionario es valorar la percepción del alumno de la formación integral respecto a acciones concretas que realiza el profesor. Por lo que, esta escala nos sirve de referencia a la hora de comprender el constructo definido. Pero no es adecuada para medir el grado de importancia que se otorga a este tipo de formación.

Los estudios revisados, nos ayuda a hacernos una idea sobre qué es la formación integral. Nos hace explícita la dificultad a la hora de operativizar este constructo.

Consideramos que esta dificultad nos acompañará a lo largo de todo el trabajo, ya que entendemos la formación como un proceso y no como un fin.

El papel de la universidad y de los docentes universitarios, como ya se ha señalado, es acompañar en este proceso. Por lo que, creemos que operativizar conductas concretas nos alejan de entender la formación como un proceso.

Por este motivo, el objetivo de nuestro trabajo no es operativizar este constructo educativo en conductas, comportamientos o acciones docentes concretas. Sino que buscamos conocer la percepción de los estudiantes sobre dicha formación integral. Más concretamente, tratamos de obtener evidencias que nos permitan “cuantificar” – en la medida de lo posible- el grado de importancia otorgado por los estudiantes.

6.1.2. Propuesta inicial de la Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”

A continuación, procedemos presentar la estructura de la escala. En la tabla 11, se recoge la estructura propuesta para la Escala I.

Tabla 11. Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems de la Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”.

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Ítems de la Escala I
Dim. 1: Conocimiento académico	Sub.1: Importancia de la formación recibida	Importancia de asignaturas relacionadas con la formación recibida durante el grado.	1. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de <i>tipo humanístico</i> ?
			2. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de <i>tipo didáctico</i> ?
			3. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de <i>tipo psicológicas y/o salud</i> ?
			4. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de <i>tipo metodológico</i> ?
			5. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas relacionadas de <i>tipo social</i> ?
			6. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de <i>tipo gestión y organización</i> ?
	Sub 2: Conocimiento de los fundamentos de la profesión	Valoración general sobre el grado de conocimiento de la profesión.	7. ¿En qué medida conoces los fundamentos <i>técnicos-científicos</i> , de tu profesión?
			8. ¿En qué medida conoces los fundamentos <i>prácticos</i> , de tu profesión?
			9. ¿En qué medida conoces las <i>obligaciones éticas</i> , en tu profesión?
			10. ¿En qué medida conoces los fundamentos <i>sociales</i> de tu profesión?
Búsqueda de la verdad y sentido de integridad			11. ¿En qué medida consideras importante la <i>búsqueda de la verdad</i> en tu vida?
Dim.2: Formación integral	Sub. 3.: Percepción de la formación integral recibida en la universidad	Formación universitaria recibida en las distintas dimensiones de la persona.	12. ¿En qué medida consideras que la universidad desarrolla la <i>dimensión intelectual</i> ?
			13. ¿En qué medida consideras que la universidad desarrolla la <i>dimensión afectivo-emocional</i> ?
			14. ¿En qué medida consideras que la universidad desarrolla la <i>dimensión social</i> ?
			15. ¿En qué medida consideras que la universidad desarrolla la <i>dimensión profesional</i> ?
	Sub. 4.: Importancia de la formación integral por distintos grupos de interés.	Percepción de la importancia de la formación personal y profesional otorgada por distintos grupos de interés.	16. ¿Qué importancia le otorgas <i>tú personalmente</i> a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?
			17. ¿Qué importancia le otorgan tus <i>compañeros de clase</i> a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?
			18. ¿Qué importancia le otorgan tus <i>compañeros de grado</i> a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?
			19. ¿Qué importancia le otorgan tus <i>profesores</i> a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?
			20. ¿Qué importancia le otorga tu <i>universidad</i> a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?
			21. ¿Qué importancia le otorgan las <i>empresas</i> a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?
			22. ¿Qué importancia le otorga la <i>sociedad</i> a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?

La escala I recibe el nombre de: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”. Tiene por objetivo, valorar el grado de importancia que el alumno universitario otorga a la formación integral. Está compuesta por dos dimensiones y cuatro subdimensiones.

La primera dimensión (“Conocimiento académico”) tiene por objetivo valorar los diferentes conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y valores a desempeñar por los alumnos durante su formación universitaria. Esta dimensión, se divide a su vez en dos subdimensiones 1.1) “Importancia de la formación recibida, y 1.2.) “Conocimiento de los fundamentos de la profesión”.

La subdimensión 1: “Importancia de la formación recibida” tiene por objetivo conocer el grado de importancia que los alumnos otorgan a distintas materias de sus carreras. Para elaborarla, se han analizado los planes de estudio de los grados de interés. Encontramos asignaturas relacionadas con las humanidades, con la didáctica, con la psicología y la salud, con la metodología de la investigación, con aspectos sociales y con aspectos más relacionados con el ámbito laboral, la organización y la gestión.

La subdimensión 2: “Conocimiento de los fundamentos de la profesión”, tiene por objetivo valorar el grado en que los estudiantes consideran que conocen la técnica, las habilidades prácticas, la fundamentación social y las obligaciones éticas de su profesión.

La segunda dimensión tiene el nombre de: “Formación integral”. Tiene por objetivo valorar el grado de importancia que los estudiantes otorgan a la formación de todas sus dimensiones. Además, se valora la percepción social que creen que otros entornos tienen de este tipo de formación. Esta dimensión está compuesta de dos subdimensiones (subdimensión 3 y 4).

La subdimensión 3: “Percepción de la formación integral recibida en la universidad”, tiene por objetivo conocer la opinión sobre la importancia otorgada a que

la universidad les forme en las siguientes dimensiones: 1) dimensión intelectual; 2) dimensión afectivo-emocional; 3) dimensión social y, 4) dimensión profesional. Dichas dimensiones se asocian con el modelo antropológico definido y con la visión de formación integral.

Somos conscientes de que si tomamos el modelo antropológico como tal, nos podrían faltar dimensiones. Ahora bien, siendo un constructo tan amplio, decidimos que este tipo de formación trata de: 1) Desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y/o abstracto, que permite al alumno conocer la realidad, acercarse a ella, y buscar la Verdad. En otras palabras, desde la universidad se debe enseñar a pensar. Para ello, se requiere del desarrollo de la dimensión intelectual; 2) Enseñar actitudes y emociones, que desarrollen la empatía, que les permitan comprender la necesidad de buscar el Bien. Para ello se requiere también del desarrollo de la dimensión afectivo-emocional; 3) Hacer conscientes y responsables a los estudiantes de las consecuencias que se derivan de su labor profesional, hacerles ver la importancia de las “normas”, que regulan las acciones y promueven la convivencia, enseñarles la importancia de la colaboración y de la cooperación en la promoción personal y social. Es por ello, que desde la universidad también es necesario el desarrollo de la dimensión social; y por último, 4) enseñar las habilidades propias de la profesión, los conocimientos técnicos y específicos, y todo aquello que se encuentre relacionado con el propio desempeño profesional. De ahí, la dimensión profesional.

En la subdimensión 4 “Importancia de la formación integral por distintos grupos de interés”, se pide a los estudiantes valorar el grado de importancia que ellos mismos, la comunidad universitaria, el ámbito laboral, y la sociedad le otorgan a formar todas las dimensiones de la persona.

Para facilitar la comprensión de esta pregunta se evita utilizar el término de “formación integral”. Se decide utilizar “dimensiones de la persona”, porque en la pregunta anterior ya se explicitan las mismas.

Además, se incluye un ítem criterio que tiene por objetivo valorar la importancia que los estudiantes otorgan a la búsqueda de la Verdad. Este ítem funcionará tanto como ítem criterio, como variable independiente, ya que responde a uno de los “pilares” que sustentan la misión de la universidad.

En conclusión, podemos decir, que a través de esta escala podemos conocer el grado de importancia que los sujetos otorgan a la formación integral, desde distintas visiones. Importancia, tanto por parte de los participantes, como de la percepción que puede tener su entorno, bien dentro del ámbito universitario como fuera de él.

Deja de lado, ya que excede los objetivos de estudio, la medición de conductas o actitudes, que ayuden a valorar o determinar el impacto que este tipo de formación tiene en el desarrollo académico, profesional o personal de los alumnos. Decidimos, medir importancia, ya que, para poder valorar la función que cada disciplina cumple dentro de su formación, primeramente, deben considerarla importante.

6.2. Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el entorno universitario”

Para la elaboración de la escala II ad hoc, sobre “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el entorno universitario”, se tomó como referencia el “Cuestionario Sociológico de la Universidad Francisco de Vitoria”.

Para mejorar y complementar esta escala se realiza una revisión de otros cuestionarios y estudios similares.

6.2.1. Revisión bibliográfica sobre la medición de los valores personales y profesionales

En primer lugar, analizamos el cuestionario EVAT-30 (Arciaga y González, 2000). El objetivo principal es la medición de los valores del trabajo. Estos valores se entienden como “las representaciones cognitivas de necesidades universales expresadas por medio de metas transituacionales que se organizan en forma jerárquica y que se manifiestan en el entorno laboral” (Arciaga y González, 2000, p.284). En este instrumento se ajusta a la Teoría universal del contenido motivacional de valores de Schwartz (1992). Se miden diez tipos de valores.

Para explicarlos se tomará como referente el estudio realizado por Abella et al., (2017). En este estudio, se explicitan los “diez valores motivaciones” y los “valores individuales” que más los representan, siendo estos los siguientes: 1) Autoridad. Representado por: la autoridad, el poder social, la riqueza y la preservación de la imagen pública; 2) Logro. Representado por: la ambición, el triunfo, la capacidad y la influencia; 3) Hedonismo. Representado por el placer, la diversión y la autoindulgencia; 4) Estimulación. Representado por la vida excitante, variada y el atrevimiento; 5) Autodirección. Representado por la creatividad, la independencia, la elección de las metas y la curiosidad; 6) Universalismo. Representado por la igualdad, la justicia social, la sabiduría, la apertura de mente y la protección, cuidado y unión al medioambiente; 7) Benevolencia. Representado por la amabilidad, la honestidad, la comprensión, la responsabilidad y la lealtad; 8) Tradición. Representado por la devoción, el respeto de la tradición, la moderación y la humildad; 9) Conformidad. Representado por la autodisciplina, la educación, el respeto a los mayores y la obediencia”; y por último 10) Seguridad. Representado por la seguridad familiar, nacional, el orden social y la reciprocidad.

El estudio realizado por Arciaga y González (2000) toma como base la teoría mencionada previamente y recoge la validación de la escala anterior, en una muestra de trabajadores españoles y mexicanos. En este estudio, los valores son medidos a través de conductas.

Posteriormente, en el estudio realizado por Abella et al., (2017), se valida el “Cuestionario de Valores Personales”. Este trabajo toma como referencia la teoría de Schwartz (1992). El cuestionario es validado con 499 estudiantes españoles de la ESO.

Está compuesto de 50 ítems. En ellos se valora, en una escala tipo Likert de 1 a 7, el grado en que cada participante cree que posee los valores presentados.

Por otro lado, el “Cuestionario de Valores Básico” (CVB), ha sido diseñado y validado por Gouveia, et al., (2014). Este cuestionario mide seis valores básicos, siendo estos: 1) Valores de existencia. Están relacionados con las necesidades biológicas, fisiológicas y psicológicas básicas; 2) Valores de promoción. Están relacionados con las metas o logros personales vitales; 3) Valores normativos. Se centran en las reglas sociales que permiten preservar la cultura; 4) Valores supra-personales. Estos valores atienden a la necesidad innata de prosperar en la vida, de crecer, de ir más allá de lo meramente material. Son la fuente de la cognición, de la volición y de las emociones; 5) Valores de emoción. Tienen que ver con la gratificación personal y la consecución de objetivos y metas a largo plazo; por último 6) Valores interactivos. Son aquellos que permiten regular las relaciones interpersonales.

En el estudio realizado por García et al. (2006), se incluyen dos escalas que recogen la opinión de los docentes sobre los valores que se promueven en la universidad. Concretamente, se pide a los profesores que valoren el grado (Escala tipo Likert 1 a 7) en que consideran que los siguientes valores son importantes en el ejercicio de su profesión. Los valores por los que se pregunta son: autoestima, competencia, responsabilidad,

respeto, participación, sentido crítico, amistad, autonomía, bienestar, convivencia, cooperación, felicidad, constancia, libertad, sinceridad, diálogo, coherencia, civismo, flexibilidad, reconocimiento social, seguridad, innovación, liderazgo, perfectibilidad (García et al., 2006, p. 8).

Por último, se revisó el cuestionario “The Leadership Virtues Questionnaire (LVQ)” creado y validado por Riggio et al. (2010). A diferencia de los anteriores, este cuestionario tiene por objetivo valorar conductas concretas relacionadas con las cuatro virtudes cardinales. Virtudes, que permiten definir el comportamiento de un líder ético.

Los cuestionarios revisados, no valoran la importancia de los valores personales y profesionales, en estudiantes universitarios. De ahí, que sea necesario la construcción de un instrumento ad hoc.

6.2.2. Propuesta inicial de la Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”

Esta escala tiene su origen en la dimensión de Valores del “Cuestionario de Impacto de la Universidad Francisco de Vitoria”. Esta escala ha sido utilizada hasta el curso académico 2015-2016, por el Vicerrectorado de Calidad y Transformación Organizacional. El objetivo principal era conocer el perfil sociológico de los estudiantes matriculados en la UFV. Además, ha sido empleada en un estudio exploratorio previo a esta tesis doctoral. En el trabajo presentado por Obispo-Díaz (2018) se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los valores medidos, entre los estudiantes de primer y último curso de la UFV

En este cuestionario, a partir de una escala tipo Likert de 1 a 6, los participantes deben valorar el grado de importancia otorgado a los siguientes valores: 1) responsabilidad; 2) creatividad; 3) generosidad; 4) perfección; 5) sentido de la vida; 6)

disciplina – autocontrol; 7) admiración-asombro; 8) lealtad-fidelidad; 9) solidaridad-espíritu de servicio; 10) inteligencia; 11) sacrificio-esfuerzo; 12) verdad; 13) dignidad; 14) bondad; 15) libertad; 16) acogida; 17) sentimientos; 18) justicia – ejemplaridad; 19) encuentro – unidad; 20) respeto; 21) tolerancia; 22) compromiso; 23) paciencia; 24) autonomía; 25) honestidad; 26) alegría y 27) igualdad.

Tras la revisión de la literatura, decidimos reorganizar la dimensión de valores del “Cuestionario de Impacto de la Universidad Francisco de Vitoria”, con el objetivo de acercarnos a aquellos valores personales y profesionales más representativos y que se encuentran más presente en la Carta de los Derechos Humanos, en la legislación universitaria, en los estudios revisados anteriormente o en los estudios realizados por García-Hoz (1994^a), Gouvert (2014), Morón, (1997), Romero (1997) y Schwartz (1992).

A continuación, procedemos presentar la estructura de la escala II.

Tabla 12. Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems de la Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.

Dimensión	Indicador	Ítems de la Escala II
Dim.1.: Importancia de los valores personales y profesionales	Importancia otorgada a diferentes valores profesionales.	1. ¿Qué importancia le das a la <i>responsabilidad personal</i> ?
		2. ¿Qué importancia le das a la <i>generosidad</i> ?
		3. ¿Qué importancia le das a la <i>disciplina</i> ?
		4. ¿Qué importancia le das a la <i>lealtad</i> ?
		5. ¿Qué importancia le das a la <i>veracidad</i> ?
		6. ¿Qué importancia le das a la <i>bondad</i> ?
		7. ¿Qué importancia le das a la <i>autonomía</i> ?
		8. ¿Qué importancia le das a la <i>justicia</i> ?
		9. ¿Qué importancia le das al <i>respeto</i> ?
		10. ¿Qué importancia le das a la <i>fidelidad</i> ?
		11. ¿Qué importancia le das al <i>compromiso con los demás</i> ?
		12. ¿Qué importancia le das a la <i>protección de los derechos humanos</i> ?
		13. ¿Qué importancia le das a la <i>honestidad</i> ?
		14. ¿Qué importancia le das a la <i>prudencia</i> ?
		15. ¿Qué importancia le das a la <i>tolerancia</i> ?
		16. ¿Qué importancia le das a la <i>igualdad entre personas</i> ?
		17. ¿Qué importancia le das a la <i>confidencialidad</i> ?
Ítems criterio: Impacto de la formación en valores	Impacto intrínseco de la formación recibida.	18. ¿En qué medida consideras que la formación recibida en la universidad ha enriquecido tus valores personales?
	Impacto extrínseco de la formación.	19. ¿En qué grado la formación universitaria que recibes te capacita para aportar valores a tu entorno personal?

Los valores que se proponen son: 1) responsabilidad personal; 2) generosidad; 3) disciplina; 4) lealtad; 5) veracidad; 6) bondad; 7) autonomía; 8) justicia; 9) respeto; 10) fidelidad; 11) compromiso con los demás; 12) protección de los derechos humanos; 13) honestidad; 14) prudencia; 15) tolerancia; 16) igualdad entre personas; 17) confidencialidad. Todos ellos, se agrupan en la Escala II, en una única dimensión, que lleva por nombre “Importancia de valores personales y profesionales”.

Se incluyen dos ítems criterios. El primero, tienen que ver con la capacidad de la formación para enriquecer sus propios valores personales. El segundo, con la capacidad de aportar valores al entorno gracias a la formación recibida. Ambos ítems responden a la misión principal de la universidad: la de enriquecer y formar a estudiantes, que sean capaces de cambiar la sociedad.

Este cuestionario, presenta diferencias respecto de otros que han sido creados y validados en el ámbito académico. Consideramos que primero es necesario conocer la importancia que se otorga a los valores. Ya que, de no ser así, es difícil que se tengan en cuenta como “normas” que orientan la conducta.

6.3. Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”

La última escala que se propone tiene por objetivo valorar el grado de importancia que los estudiantes otorgan a las actitudes ético-profesionales.

Las actitudes se pueden considerar un aspecto de especial relevancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, aunque es verdad que este término ha sido tradicionalmente ligado a la psicología social.

Ortega-Ruíz (1986) definió las actitudes como predisposiciones de la persona, que le llevan a actuar de una forma concreta ante un objeto o situación. Eiser (1989) menciona que la actitud son los sentimientos, emociones y pensamientos que ayudan a la persona a

saber sí lo que se le presenta, le gusta, lo considera bueno, le genera confianza, le atrae, o le genera todo lo contrario. Escámez (1991), por su parte, la considera “una predisposición aprendida por responder consistentemente, de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado” (p.158). Por último, Horcajo, et al., (2015) señalan que una actitud hace referencia al grado con que la persona valora de manera positiva o negativa un fenómeno, objeto, persona y a sí mismo. Esta valoración, se realiza gracias a componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

En definitiva, entendemos por “actitud” una predisposición de la persona a actuar ante determinadas situaciones u objetos. Requiere, de la capacidad para conocer, para tender y para querer aquello que se le presenta a la persona como un bien. En consecuencia, las actitudes, permiten intuir el comportamiento de las personas (Horcajo, et al., 2015) y, en consecuencia, ayuda a comprender quién es la persona (Maxwell, 2003).

El objetivo de esta escala se centra en conocer la importancia que los estudiantes universitarios le otorgan a ciertas actitudes ético-profesionales. Los estudios que se revisan en este apartado, los códigos deontológicos de las profesiones de interés y las guías docentes de las asignaturas de Ética y Deontología revisadas en el capítulo 5, son esenciales a la hora de elaborar la escala ad hoc.

6.3.1. Revisión bibliográfica sobre la medición de las actitudes ético profesionales

La “Escala de Actitudes sobre Ética Profesional” del estudio de Hirsch (2005), está compuesta de 55 ítems, agrupados en cuatro factores: competencias cognitivas, competencias sociales, competencias éticas y competencias afectivo-emocionales. Los ítems, valoran en una escala de tipo Likert de 1 a 5, el grado de acuerdo de los participantes con una serie de conductas.

Posteriormente, en el estudio realizado por Sanz y Hirsch (2016), se elabora un cuestionario para valorar las actitudes sobre la ética profesional en docentes. El cuestionario es aplicado en una muestra de 551 profesores de la etapa de Secundaria procedentes de la Comunidad Valenciana.

Esta escala está compuesta por 24 ítems, agrupados en cuatro grandes dimensiones siendo estas: 1) Conflictos y dilemas éticos. Valora en qué medida los docentes consideran que se encuentran preparados para gestionar conflictos, para promover la convivencia en el centro escolar, para analizar los acontecimientos sociales y relacionarlos con sus materias, y para observar e interpretar posibles conductas de riesgos; 2) Deontología. Valora el conocimiento de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, la aceptación del Estado de derecho, la transmisión de los derechos humanos, el rechazo a los prejuicios, racismo y/o discriminación, y el empleo de los principios democráticos en la resolución de conflictos; 3) Identidad profesional e individual. Valora la responsabilidad de los docentes como guía de sus estudiantes a la hora de descubrir los valores, la observación e interpretación de los sentimientos y emociones de sus estudiantes, el fomento de la autoestima de sus alumnos, la necesidad de afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión, el gusto por la labor docente y el cuidado de sus estudiantes, la capacidad para desarrollar el pensamiento crítico y rigurosos de sus estudiantes; 4) Competencias éticas. Valora el respeto del estudiante, la consideración de la dignidad personal como valor incondicional y la promoción de los valores que permiten vivir en sociedad.

Por último, en García et al. (2006) se presentan diferentes escalas que permiten valorar las actitudes ético-profesionales de los docentes universitarios, y su papel como transmisor de las mismas en el aula. Concretamente, el objetivo de estas escalas es estudiar la predisposición del docente universitario hacia las competencias éticas.

En este trabajo se incluye el “Cuestionario de Actitudes hacia las Competencias Profesionales del Docente Universitario”. Esta escala está compuesta de 61 ítems. Se agrupa en cinco dimensiones: 1) Competencias cognitivas. Se valoran los conocimientos, la formación continua, la innovación y la superación; 2) Competencias técnico-organizativas. Se valora el conocimiento y la competencia técnica de la profesión; 3) Competencias sociales. Se valora el compromiso, las relaciones personales, la comunicación, la dedicación y el trabajo en equipo; 4) Competencias éticas. Valoran la responsabilidad, la honestidad, el respeto, la capacidad para prestar servicio a la sociedad; 5) Competencias afectivo-emocionales. Valoran la capacidad para identificarse con la profesión y su capacidad emocional.

También se incluye una escala que valoran las actitudes hacia la formación ética, y las actitudes hacia los códigos deontológicos. Esta escala, se elabora ad hoc, a partir de la información recogida en un grupo de discusión elaborado previamente.

Los instrumentos revisados no responden al constructo de estudio de esta tesis. En general, se basan en competencias y no como actitudes de la persona que orientan sus actos hacia el Bien.

Por otro lado, no se valora el grado de importancia, sino el grado de acuerdo de los estudiantes respecto de una serie de comportamientos o conductas. Por último, en general, las escalas no van dirigidas a estudiantes universitarios, sino a profesores o estudiantes en otra etapa educativa previas.

6.3.2. Propuesta inicial de la Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales”

A continuación, procedemos presentar la estructura de la escala III.

Tabla 13. Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems de la Escala III: “Autopercepción de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.

Dimensión	Indicador	Ítems de la Escala III
Dim.1.: Búsqueda del bien común	Importancia de la conciencia social en cuanto a mejora de la calidad de vida de la sociedad.	1. ¿En qué medida consideras importante <i>promover la calidad de vida</i> de las personas a partir de tu labor como profesional?
	Importancia de la adaptabilidad al entorno social.	2. ¿En qué medida consideras importante <i>adaptar tu labor profesional</i> a los diferentes contextos laborales?
Dim.2.: Colaboración y cooperación social	Importancia de las relaciones laborales.	3. ¿En qué medida consideras importante la <i>interacción con otros compañeros</i> de profesión?
	Importancia de las actividades sociales.	4. ¿En qué medida consideras importante la <i>participación en actividades sociales</i> ?
	Importancia del trabajo cooperativo.	5. ¿En qué medida consideras importante el <i>trabajo cooperativo</i> dentro del área laboral?.
Dim.3.: Comportamiento ético-profesional	Importancia de la responsabilidad en el desempeño laboral.	6. ¿En qué medida consideras importante <i>ser responsable</i> en tu desempeño laboral?.
	Importancia de la reflexión en el ámbito laboral.	7. ¿En qué medida consideras importante <i>analizar de forma reflexiva</i> las cuestiones o problemas de la sociedad?.
	Importancia del análisis crítico.	8. ¿En qué medida consideras importante <i>analizar de forma crítica</i> las cuestiones o problemas de la sociedad?.

Esta escala, está compuesta por tres dimensiones, siendo estas: la búsqueda del Bien común, la colaboración y cooperación social y el comportamiento ético.

En primer lugar, la dimensión de la “búsqueda del Bien común”, hace referencia a la promoción de la calidad de vida de las personas. Para ello, es importante la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del entorno y las situaciones personales.

En segundo lugar, la dimensión de “colaboración y cooperación social”, se refiere a la persona como ser de encuentro. Consideramos necesario que los futuros profesionales tengan una actitud de apertura hacia los otros. Esta actitud, permite que la persona sea capaz de interactuar y trabajar de manera cooperativa con otros profesionales. Además, para promover la conciencia moral, los profesionales tienen que participar de actividades de carácter social.

Por último, la dimensión de “Comportamiento ético” hace referencia a la necesidad de profesionales responsables, y con un pensamiento objetivo y rigurosos, que le permite analizar de manera crítica y reflexiva distintas situaciones.

En resumen, con esta escala buscamos que el sujeto valore la importancia que se otorga a diferentes actitudes ético-profesionales. Los ítems que se proponen buscan la integración de todas las facultades de la persona. El número total de ítems que componen la escala es de 8 ítems. Se distribuyen de la siguiente forma: 1) dos ítems para la subdimensión de “búsqueda del Bien común”; 2) cuatro ítems para la subdimensión de “Colaboración y cooperación social” y 3) dos ítems para la subdimensión de “Comportamiento ético”.

A modo de resumen de este apartado, podemos decir que el cuestionario completo incluye tres escalas, cuatro dimensiones, ocho subdimensiones y 50 ítems en total, de los cuales 3 son ítems independientes, que cumplirán la función de ítems criterio.

La escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”. Está compuesta por 22 ítems, de los cuales, 21 ítems se agrupan en dos dimensiones, cuatro subdimensiones y un 1 ítem criterio.

La escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”. Está compuesta por 19 ítems, de los cuales 17 ítems se agrupan en una dimensión y 2 ítems que se consideran ítems criterio.

La escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”. Está compuesta por 8 ítems, y se agrupan en tres dimensiones.

En el Anexo 1, se presenta la propuesta inicial del cuestionario completo. Además, se incluye una escala 0, que recoge información descriptiva de los participantes.

**PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA IMPORTANCIA
OTORGADA POR LOS UNIVERSITARIOS A LA FORMACIÓN
INTEGRAL, LOS VALORES PERSONALES Y PROFESIONALES
Y LAS ACTITUDES ÉTICO-PROFESIONALES**

Capítulo 7: Diseño de Investigación y sus Determinantes

Realizadas todas las acciones propuestas para cumplir el primer objetivo de la tesis, se pasa a desarrollar las acciones realizar para cumplir con el segundo objetivo general. Objetivo que se dirige a aportar evidencias sobre la importancia que el alumno universitario otorga a este tipo de formación. Para ello, se lleva a cabo la siguiente investigación.

7.1. Problema de investigación

El objetivo general 2 de esta tesis, se desgrena en tres objetivos específicos, que responden a tres preguntas generales de investigación.

Tabla 14. Preguntas generales de investigación.

Objetivo específico de la tesis	Pregunta generales de investigación
Objetivo específico 2: Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a la formación integral.	¿Los alumnos universitarios perciben que la formación integral es importante?
Objetivo específico 4: Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a los valores personales y profesionales.	¿Los alumnos universitarios perciben que los valores personales y profesionales son importantes?
Objetivo específico 6: Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a las actitudes ético-profesionales.	¿Los alumnos universitarios perciben que las actitudes ético-profesionales son importantes?

Ahora bien, ¿Esta importancia es percibida por igual en todos los alumnos o hay diferencias? ¿Qué variables son las que marcan esas diferencias? ¿Tiene algo que ver si el alumno recibe o no formación humanística, su paso por la universidad (curso) y el sexo?.

De manera complementaria también nos preguntamos si ¿El grado que cursan, el centro previo de estudios (privado, concertado, público o si era o no católico) o las horas diarias que dedican al estudio influyen en la importancia percibida?

En relación, con el objetivo específico 2 de esta tesis, se formulan las preguntas de investigación 1, 2, 3, 4 y 5, que tienen que ver con la “Importancia otorgada a la formación integral en el ámbito universitario”.

- a. P.1.: ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a la “formación integral en el ámbito universitario”?
- b. P.2.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?
- c. P.3.: ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?
- d. P.4.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?
- e. P.5.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?

En relación, con el objetivo específico 4 de esta tesis, las preguntas 6, 7, 8, 9 y 10 tienen que ver con la “Importancia otorgada a los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.

- a. P.6. ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?
- b. P.7.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?

- c. P.8: ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?
- d. P.9.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales ámbito universitario”?
- e. P.10.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?

En relación, con el objetivo específico 6 de esta tesis, las preguntas 11, 12, 13, 14 y 15 tienen que ver con la “Importancia otorgada a las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.

- a. P.11. ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?
- b. P.12.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?
- c. P.13. ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?
- d. P.14.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la

importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales ámbito universitario”?

- e. P.15.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?

De manera complementaria, se busca comprobar si existe o no un cambio en el grado de importancia otorgado a: 1) formación integral en el ámbito universitario; 2) valores personales y profesionales en el ámbito universitario y 3) actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario, en función a:

- a. El grado que cursan los estudiantes (P.16), y su interacción con el tipo de formación recibida (P.17).
- b. El tipo de centro educativo previo a la universidad (P.18), y su interacción con el tipo de formación recibida (P.19).
- c. El ideario del centro educativo previo (P.20), y su interacción con el tipo de formación recibida (P.21).
- d. Las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (P.22) y su interacción con el tipo de formación recibida (P.23).

7.2. Objetivos e hipótesis fundamentales de investigación

Los objetivos de investigación permiten conocer qué se pretende conocer durante el proceso de investigación (Sabariego y Bisquerra, 2004). Los objetivos se encuentran relacionados con los problemas de investigación y las hipótesis. McMillan y Schumacher (2012) al definir las hipótesis afirman que son suposiciones a priori que se realizan sobre la realidad de estudio. Dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

En la tabla que se presenta a continuación, se recoge las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación relacionadas con la “Importancia otorgada a la formación integral en el ámbito universitario”.

Tabla 15. Preguntas específicas, objetivos específicos e hipótesis fundamentales del estudio relacionado con la “Importancia otorgada a la formación integral en el ámbito universitario”.

Preguntas específicas de investigación	Objetivos específicos de investigación	Hipótesis fundamentales
P.1.: ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a la “formación integral en el ámbito universitario”?	O.1.: Analizar si recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a la “formación integral en el ámbito universitario”.	H.1.: Los universitarios que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la “formación integral” que los universitarios que no reciben este tipo de formación.
P.2.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?	O.2.: Analizar si el paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”.	H.2.: Los universitarios de último curso otorgan mayor importancia a la “formación integral” que los universitarios de primer curso.
P.3.: ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?	O.3.: Analizar si el sexo de los alumnos implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”.	H.3.: Las universitarias otorgan mayor importancia a la “formación integral” que los universitarios.
P.4.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?	O.4.: Analizar si haber recibido o no formación específica de carácter humanístico y el paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”.	H.4.: Los universitarios que reciben formación específica y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a la “formación integral” que el resto de los alumnos.
P.5.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?	O.5.: Analizar si haber recibido o no formación específica de carácter humanístico y el sexo implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”.	H.5.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la “formación integral” que el resto de los alumnos.

En la siguiente tabla se presentan las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación, relacionadas con la: “Importancia otorgada a los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.

Tabla 16. Preguntas específicas, objetivos e hipótesis fundamentales del estudio relacionado con la “Importancia otorgada a los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.

Preguntas específicas de investigación	Objetivos específicos de investigación	Hipótesis fundamentales
P.6.: ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	O.6.: Analizar si recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.	H.6.: Los universitarios que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los “valores personales y profesionales” que los universitarios que no reciben este tipo de formación.
P.7.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	O.7.: Analizar si el paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.	H.7.: Los universitarios de último curso otorgan mayor importancia a los “valores personales y profesionales” que los universitarios de primer curso.
P.8.: ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	O.8.: Analizar si el sexo de los alumnos implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.	H.8.: Las universitarias otorgan mayor importancia a los “valores personales y profesionales” que los universitarios.
P.9.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	O.9.: Analizar si haber recibido o no formación específica de carácter humanístico y el paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.	H.9.: Los universitarios que reciben formación específica y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a los “valores personales y profesionales” que el resto de los alumnos.
P.10.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	O.10.: Analizar si haber recibido o no formación específica de carácter humanístico y el sexo implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.	H.10.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los “valores personales y profesionales” que el resto de los alumnos.

Por último, se presentan las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación, relacionadas con la: “Importancia otorgada a las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.

Tabla 17. Preguntas específicas, objetivos e hipótesis fundamentales del estudio relacionado con la “Importancia otorgada a las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.

Preguntas específicas de investigación	Objetivos específicos de investigación	Hipótesis fundamentales
P.11.: ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	O.11.: Analizar si recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.	H.11.: Los universitarios que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a las “actitudes ético-profesionales” que los universitarios que no reciben este tipo de formación.
P.12.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	O.12.: Analizar si el paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.	H.12.: Los universitarios de último curso otorgan mayor importancia a las “actitudes ético-profesionales” que los universitarios de primer curso.
P.13.: ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	O.13.: Analizar si el sexo de los alumnos implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.	H.13.: Las universitarias otorgan mayor importancia a las “actitudes ético-profesionales” que los universitarios.
P.14.: Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	O.14.: Analizar si haber recibido o no formación específica de carácter humanístico y el paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.	H.14.: Los universitarios que reciben formación específica y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a las “actitudes ético-profesionales” que el resto de los alumnos.
P.15.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	O.15.: Analizar si haber recibido o no formación específica de carácter humanístico y el sexo implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.	H.15.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a las “actitudes ético-profesionales” que el resto de los alumnos.

7.3. Variables de estudio

Las variables son características medibles de la realidad (McMillan y Schumacher, 2012). En este estudio contamos con variables independientes, control y dependientes.

La variable independiente, es aquella que produce un efecto en la dependiente. En este estudio, las variables independientes principales son las siguientes.

Tabla 18. Variables independientes principales.

Variable independiente principal	Nivel de la variable	Nivel de medición
1. Tipo de formación universitaria.	(1) Formación específica de carácter humanístico. (2) No formación específica de carácter humanístico.	Nominal.
2. Curso de pertenencia.	(1) Primer curso. (2) Último curso.	Ordinal.
3. Sexo.	(1) Hombre. (2) Mujer.	Nominal.

Las variables independientes secundarias de este estudio, son las recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 19. Variables independientes secundarias.

Variable independiente secundaria	Nivel de la variable	Nivel de medición
Grado.	(1) Educación Infantil. (2) Educación Primaria. (3) Pedagogía. (4) Psicología. (5) Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.	Nominal.
Tipo de centro educativo anterior a la universidad.	(1) Público. (2) Privado. (3) Concertado.	Nominal.
Centro educativo de educación obligatoria católico.	(1) Si. (2) No.	Nominal.
Horas diarias de dedicación al estudio fuera de la época de exámenes.	(1) Ninguna. (2) Menos de una hora. (3) Entre 1 y 2 horas. (4) Entre 2 y 3 horas. (5) Más de 3 horas.	Ordinal.

Por otro lado, a modo de control se pregunta a los estudiantes por su asistencia a clase. Esta variable se operativiza como: (1) Diaria independientemente de la asignatura. (2) Diaria a algunas asignaturas. (3) Dos o tres veces a la semana independientemente de la asignatura. (4) Dos o tres veces a la semana a algunas asignaturas. (5) No vengo, prefiero estudiar en casa.

En este estudio, las variables dependientes se extraen de las escalas creadas.

Tabla 20. Variables dependientes del estudio.

Escala	Variable	Máximo
Escala I	1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario.	78
	2. Valoración de la formación integral recibida en la universidad.	24
	3. Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión.	12
	4. Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral.	12
	5. Importancia otorgada a la formación técnica.	18
	6. Importancia otorgada a la formación humanístico-social.	12
	7. Importancia de la búsqueda de la verdad.	6
	8. Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional.	6
Escala II	9. Importancia de los valores personales y profesionales.	84
	10. Importancia de valores vinculados a la protección de los otros.	30
	11. Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales.	24
	12. Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional.	30
	13. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales.	6
	14. Capacidad de aportar valores al entorno gracias a la formación recibida.	6
Escala III	15. Importancia de las actitudes ético-profesionales.	64
	16. Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros.	48
	17. Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional.	18
	18. Importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas.	6

7.4. Metodología de investigación

La metodología de investigación, permite determinar la manera en que se desarrollará el proceso de recogida de información, su tratamiento, su análisis y el contraste de las hipótesis planteadas. En este estudio se sigue una metodología mixta.

La metodología cuantitativa aporta una visión objetiva y tangible de la realidad, eliminando los posibles sesgos asociados a pensamientos, creencias o ideales del investigador. Se basa en evidencias empíricas recogidas a través de la medición de la realidad. Se centra en fenómenos observables directamente de la realidad, y se busca la generalización de los resultados, a través del análisis estadístico (León y Montero, 2020).

Para llevar a cabo esta metodología se van a emplear las escalas I, II y III, diseñadas en el capítulo 6 y que serán validadas en capítulos posteriores. Se analizarán los efectos tanto de las variables independientes primarias como de las secundarias.

La metodología cualitativa parte de una visión diferente a la hora de conocer la realidad. Mayan (2001), Sandín (2003), Quintanal, et al., (2012) y Rodríguez y Valldeiola (2009) afirman que los seres humanos se encuentran vinculados a un universo

socio-cultural, histórico simbólico, y además, tienen valores, ideales, proyecto, intereses personales que hacen que su comportamiento no se pueda cuantificar.

Para llevar a cabo esta metodología, se emplearán entrevistas en profundidad. Se analizarán solamente los efectos de las variables independientes principales.

7.5. Diseño de investigación

El diseño de investigación que se lleva a cabo en esta investigación es de tipo ex post facto, correlacional y transversal.

Es de tipo ex post facto, puesto que se realiza sin una manipulación deliberada de las variables independientes y no existe una asignación aleatoria de los participantes. La realidad educativa se observa, se analiza y se interpreta según se da en el aula una vez esta ha sucedido (León y Montero, 2020). En segundo lugar, consideramos que es correlacional puesto que se busca estudiar la relación o influencia entre las variables (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Por último, es transversal puesto que se estudia una población en un momento determinado. En este diseño se recogen datos en un momento concreto y el objetivo se centra en la descripción de variables y en el análisis de la relación e incidencia de las variables independientes, en un momento concreto, en las variables dependientes.

7.6. Población y muestra

La población de estudio, es el conjunto de personas que posee las características de estudio (Kerlinger y Lee, 2002). En este trabajo son los alumnos universitario de grados de Educación o relacionados con la educación.

7.6.1. Muestra utilizada en los estudios inferenciales

Concretamente, se realiza la comparación de dos subpoblaciones en función del tipo de formación universitaria que reciben. El alumnado de la UFV recibe una formación específica de carácter humanística y el alumnado de la UCM no recibe este tipo de formación. Por lo que, en cada universidad se refleja un nivel de la variable independiente “tipo de formación recibida”.

Para llevar a cabo la elección de la muestra se realiza un muestreo de tipo no probabilístico incidental. Este muestreo es muy común en la investigación educativa (McMillan y Schumacher, 2012). Es de tipo de no probabilístico (no aleatorio) puesto que no se cumple con el criterio de equiprobabilidad. Es de tipo incidental, puesto que existe fácil accesibilidad a los participantes (Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

Para acceder a la muestra, se recibe la ayuda del profesorado perteneciente al área de Humanidades, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Psicología y Educación Primaria de la UFV, así como profesorado del área de Métodos de Investigación y Psicología Educativa, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Teoría e Historia de la Educación, de la UCM

Por otro lado, la muestra seleccionada cumple con la representatividad y la suficiencia.

La representatividad se asegura cuando la muestra presenta las mismas características de la población de estudio. La muestra seleccionada cumple con las siguientes características:

- a. UCM (No reciben formación específica de carácter humanístico): Alumnos de primer y último curso de los grados en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Pedagogía.

- b. UFV (Reciben formación específica de carácter humanístico): Alumnos de primer y último curso de los grados en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Psicología y en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La suficiencia se consigue cuando existe un tamaño muestral elevado. Para cumplir con este criterio se emplea el programa ENE 3.0. Se establecen los siguientes parámetros que permiten calcular el tamaño de la muestra.

Tabla 21. Cálculo del tamaño muestral en el programa ENE 3.0. para cada submuestra.

Parámetro	Valor
Nivel de confianza.	95
Unilateral / Bilateral.	bilateral
Proporción esperada.	50
Tamaño de la Población en Estudio.	1000
Precisión.	5
Porcentaje de abandonos.	0
Resultado final de tamaño de muestra.	278

El tamaño muestral ideal determinado con una precisión del 5% en la estimación de la proporción, mediante intervalo de confianza asintótico normal, con corrección para poblaciones finitas al 95% bilateral, asumiendo una proporción esperada del 50% es de 556 participantes. Del total, 278 deberán pertenecer a la UFV y 278 a la UCM. Dado que, además, se debe tener en cuenta el curso. Se realiza una distribución del número total de participantes.

La distribución definitiva de la muestra, en comparación al total obtenido, se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 22. Tamaño de la muestra total recogida.

Curso	Tipo de formación recibida				Total	
	Formación específica de carácter humanístico		No formación específica de carácter humanístico			
	Ideal	Recogida	Ideal	Recogida	Ideal	Recogida
Primer curso	139	191	139	199	556	693
Último curso	139	126	139	177		
Total	278	317	278	376		

Como se puede apreciar en la tabla anterior, en todos los casos el tamaño muestral recogido es superior al tamaño muestral ideal.

A continuación se presenta la comparación del tamaño de muestra ideal con el tamaño muestral recogida de los alumnos de primer curso en función del tipo de formación, del grado.

Tabla 23. Tamaño de la muestra recogida en primer curso.

Grado	Tipo de formación recibida				Total	
	Formación específica de carácter humanístico		No formación específica de carácter humanístico			
	Ideal	Recogida	Ideal	Recogida	Ideal	Recogida
Ed. Infantil	35	33	46	65	279	390
Ed. Primaria	35	26	46	42		
Pedagogía	-	-	47	92		
Psicología	35	83	-	-		
CAFD	35	49	-	-		
Total	140	191	139	199		

Para primer curso se puede observar que, en general, el tamaño muestral recogida es superior al tamaño muestral ideal. Esto no ocurre, en el grado de Educación Primaria, en dónde únicamente faltarían cuatro participantes para llegar al mínimo establecido por el programa.

Por último, presentamos la comparación del tamaño muestral ideal con el tamaño muestral recogido para los alumnos del último curso en función del tipo de formación y del grado.

Tabla 24. Tamaño de la muestra recogida en último curso.

Grado	Tipo de formación recibida				Total	
	Formación específica de carácter humanístico		No formación específica de carácter humanístico			
	Ideal	Recogida	Ideal	Recogida	Ideal	Recogida
Ed. Infantil	35	36	46	31	279	303
Ed. Primaria	35	12	46	59		
Pedagogía	-	-	47	87		
Psicología	35	42	-	-		
CAFD	35	36	-	-		
Total	140	126	139	177		

Para último curso se aprecia que, en general, se cumple el mínimo de muestra exigida. El único caso en dónde no se logra recoger la muestra ideal, es en los alumnos

de Educación de la UFV. Esto se debe a que el número de alumnos matriculados en Educación Primaria es de 15 alumnos y el día en que se recogió la muestra únicamente asistieron 12 alumnos a clase.

Tras cumplir, en la mayoría de los casos el mínimo exigido por el programa, se puede determinar que el tamaño muestral recogido es suficiente y representativo para este estudio.

7.6.2. Muestra utilizada en los estudios cualitativos

La muestra escogida para la realización de estas entrevistas son docentes universitarios que imparten asignaturas relacionadas con el ámbito técnico y docentes que imparten asignaturas relacionadas con el ámbito de humanidades. Todos ellos imparten su docencia principal en la UFV, y son seleccionados por su experiencia profesional y por las áreas en las que imparten sus asignaturas. En la tabla que se presenta a continuación, se recoge la muestra de docentes seleccionados.

Tabla 25. Distribución de la muestra de docentes para entrevistas en profundidad.

Área de conocimiento	Especialidad	Número de entrevistas por especialidad	Número de entrevistas por área de conocimiento
Técnica	Psicometría	1	4
	Métodos de Investigación y Diseños de Investigación Ciclo vital II	1	
	Fundamentos de la Investigación Alteraciones del Lenguaje	1	
	Psicología del Aprendizaje Psicología laboral	1	
Humanidades	Ética y Deontología profesional	2	4
	Historia del Pensamiento Ética general y Ética aplicada	1	
	Introducción a la Teología		
	Psicología de las relaciones humanas	1	

Un segundo bloque de entrevistas realizadas corresponde a los estudiantes universitarios. Todos ellos matriculados en la UFV y pertenecen a los grados de interés de esta tesis, y a los cursos concretos de estudio. A continuación, se presenta una tabla que recoge la información de los participantes organizados por grado y curso.

Tabla 26. Distribución de la muestra de alumnos para entrevistas en profundidad.

Grado	Curso	Número de entrevistas por curso	Número de entrevistas por grado
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Primer curso	1	2
	Último curso	1	
Educación Infantil	Primer curso	1	2
	Último curso	1	
Educación Primaria	Primer curso	1	2
	Último curso	1	
Psicología	Primer curso	1	2
	Último curso	1	

Capítulo 8: Estudios previos

En este capítulo se recogen los estudios previos realizados. Se presentan la validación del cuestionario, como los estudios descriptivos de la muestra. Este capítulo se organiza en dos grandes apartados.

En el primero de ellos, se encuentran recogidos el estudio de validez de contenido del cuestionario. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos - para cada una de las escalas - de fiabilidad y validez de constructo. Finalmente, se presenta la estructura de la escala definitiva, y un breve resumen de las modificaciones que se han realizado al cuestionario inicial tras la validación del mismo.

En el segundo apartado, nos encontramos con los estudios descriptivos, de las principales variables de estudio, en la muestra.

8.1. Validez de contenido. Juicio de expertos.

El cuestionario que se procede a validar es el presentado en el capítulo 6. En la siguiente tabla, se recoge la estructura dimensional del cuestionario global, compuesto por las tres escalas.

Tabla 27. Estructura dimensional teórica del primer cuestionario planteado.

Escala	Dimensión	Subdimensiones	Número de ítems	Máximo en la subdimensión	Máximo en la escala
Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario	Dim.1: Conocimiento académico.	Sub.1: Importancia de la formación recibida.	6	36	126
		Sub.2: Conocimiento de los fundamentos de la profesión.	4	24	
	Dim.2: Formación integral.	Sub.3: Percepción de la formación integral recibida en la universidad.	4	24	
		Sub.4: Importancia de la formación integral por distintos grupos de interés.	7	42	
	Ítem criterio: Búsqueda de la verdad.		1	1	No se incluye en el total
Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales	Dim.3: Valores.	Sub.5: Importancia de valores personales y profesionales.	17	102	102
	Ítem criterio: Enriquecimiento de valores personales.		1	6	No se incluyen en el total
	Ítem criterio: Aportación de valores al entorno.		1	6	
Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales	Dim.4: Actitudes ético-profesionales.	Sub.6: Búsqueda del Bien Común.	2	12	42
		Sub.7.: Colaboración y cooperación social	3	18	
		Sub.8.: Comportamiento ético-profesional	2	12	

Para comenzar con la validación del cuestionario, el primer paso es llevar a cabo el estudio de la validez de contenido. Para ello, se valora la adecuación, la representatividad y la suficiencia de los ítems.

La validez de contenido se logra a través del juicio de expertos. Esta técnica consiste en la valoración de cada ítem y del cuestionario por especialistas en un tema concreto (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). De esta forma, gracias a la valoración de los expertos se puede afirmar que, a nivel de contenido, mide en grado suficiente el constructo que se va a estudiar (Barrazas-Macías, 2007).

Para llevar a cabo la validez de contenido del instrumento creado se valora la opinión de 15 expertos, de los que 3 pertenecen a las áreas de humanidades, 8 al área de metodología de investigación, y 3 especialistas en actitudes y competencias profesionales

en el ámbito universitario. El 80% son doctores en Humanidades, Psicología, Magisterio o Economía y el 20% son licenciados en Pedagogía. Todos ellos trabajan en el ámbito universitario. De manera complementaria, el cuestionario fue revisado de manera cualitativa por dos especialistas en Humanidades, doctores en Filosofía y Catedráticos de la UFV.

En el Anexo 2 se recoge el listado de los expertos que formaron parte del juicio de expertos, su especialidad y lugar de trabajo en la universidad.

Para llevar a cabo la validación, los expertos completan un cuestionario en el que ese valoran, para cada ítem, los criterios de: 1) claridad de la redacción del ítem (CL); 2) adecuación de los ítems al cuestionario (AD) y 3) eficacia, coherencia y relevancia del ítem dentro del cuestionario (CO).

De manera general, se pide a los expertos que valoren sobre, el cuestionario en su conjunto, los siguientes criterios: 1) orden lógico de la presentación de los ítems en el cuestionario, 2) suficiencia en cuanto a cantidad de ítems y 3) validez de contenido del cuestionario.

Para la valoración de estas características se emplea una escala de tipo Likert de 1 a 6 puntos. El valor 1 refleja desacuerdo o cumplimiento de los aspectos y el valor 6 refleja acuerdo o cumplimiento de los aspectos marcados. Junto a las valoraciones cuantitativas se da la opción de realizar cualquier tipo de comentario que permita mejorar el cuestionario.

La secuencia que se ha seguido para la elaboración del juicio de expertos es la siguiente:

- a. Fase I: Se envía, a través de correo electrónico, a los expertos la información general del contexto de la investigación, la motivación y objetivo principal del

cuestionario, el cuestionario de validación para expertos y el sistema de dimensiones teórico que da estructura al cuestionario (Anexo 3).

- b. Fase 2: Cumplimentación del cuestionario on-line de valoración del cuestionario de la tesis doctoral. En este proceso los expertos valoran cada uno de los ítems atendiendo a los criterios establecidos. Además, se responde, por dimensión, a las preguntas de corte cualitativo para cada una de las dimensiones que componen el cuestionario.
- c. Fase 3: Valoración de los aspectos globales de orden lógico de presentación de los ítems, suficiencia en cantidad de ítems y validez de contenidos, así como la opción de responder a las preguntas de corte cualitativo de forma general para la mejora del cuestionario.

Para analizar los resultados obtenidos de las valoraciones dadas por los expertos se llevaron a cabo tres tipos de análisis.

En primer lugar, análisis descriptivos de la opinión dada por los expertos. Se calcularon los estadísticos descriptivos de media (M), desviación típica (DT) y coeficiente de variación (CV). Para facilitar la interpretación de la media, se siguen los siguientes criterios: 1) Puntuaciones excelentes, aquellas que presenten medias superiores a 5; 2) Puntuaciones muy buenas, aquellas que presenten medias entre 4.50 y 5; y por último, 3) Puntuaciones mejorables, aquellas que presenten medias inferiores a 4.50 (García Ramos, 2014).

En segundo lugar, se estima la fiabilidad de las respuestas dadas por los expertos. Para ello se estima el coeficiente de Alpha de Cronbach, permitiendo valorar la consistencia interna de las respuestas dadas por los expertos al cuestionario.

Por último, se llevará a cabo la valoración de la concordancia de las respuestas de los expertos en sus respuestas. Para ello se estima el coeficiente W de Kendal, el cual permite valorar si las respuestas dadas por los expertos son similares o diversas.

Todos los análisis estadísticos de este trabajo serán realizados con el programa estadístico SPSS Statistics 21.

8.2.1. Análisis descriptivo de las valoraciones de los expertos

Este apartado recoge el análisis descriptivo de los ítems que componen el cuestionario inicial, en cuanto a los criterios de claridad, adecuación y coherencia.

A la hora de presentar los resultados, se organizan en cuatro grandes dimensiones. Las dos primeras – Conocimiento académico y Formación integral - responden a la Escala I: “Importancia de la Formación Integral”; posteriormente se presentan los resultados para la Escala II: “Importancia de Valores Personales y Profesionales” y por último la Escala III: “Importancia de las Actitudes Ético-Profesionales”.

En primer lugar, se presentan los resultados de los tres criterios valorados por los expertos, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 28. Estadísticos descriptivos por criterio y dimensión.

Escala	Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario						Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales			Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales		
Dimensiones	Conocimiento Académico			Formación Integral			Valores			Actitudes ético-profesionales		
Criterios	CL	AD	CO	CL	AD	CO	CL	AD	CO	CL	AD	CO
Media	5.36	5.33	5.56	4.94	5.36	5.57	5.52	5.66	5.68	5.43	5.61	5.53
DT	0.91	0.80	0.60	1.22	0.86	0.88	0.89	0.63	0.67	2.47	2.34	0.93
CV	17%	15%	10%	25%	16%	16%	16%	11%	12%	45%	42%	17%

En la tabla anterior se observa que las medias en las valoraciones generales varían entre 4.94 (dimensión formación integral en criterio de claridad) y 5.68 (dimensión valores en criterio de coherencia). A nivel general, las valoraciones obtenidas son muy buenas o excelentes. Los coeficientes de variación nos permiten afirmar que las respuestas

son homogéneas (CV por debajo del 30%). Solamente los criterios de claridad (CV=45%) y adecuación (CV=42%) presentan mayor dispersión.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo minucioso de cada criterio. Para ello, se presentará la información de forma general en dónde no se diferencian puntuaciones por ítem y posteriormente se presenta la información desagregada por ítems.

El primer criterio que se analiza es el de “claridad de los ítems”, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 29. Estadísticos descriptivos de la claridad de la redacción de los ítems por dimensión.

Estadísticos	Conocimiento Académico	Formación Integral	Valores	Actitudes ética-profesionales
Media	5.36	4.94	5.52	5.43
DT	0.91	1.22	0.89	2.47
CV	17%	25%	16%	45%

En la tabla anterior, se puede apreciar que la claridad de las distintas dimensiones varía entre 4.94 (“Formación Integral”) y 5.52 (“Valores”). Se consideran valoraciones muy buenas o excelentes. A nivel general, las valoraciones son homogéneas en las dimensiones de “Conocimiento académico” (CV=17%), “Formación integral” (CV=25%) y “Valores” (CV=16%), y presentan, cierta heterogeneidad (CV=45.55%), en la dimensión de “Actitudes ético-profesionales”.

El Anexo 4 refleja un análisis descriptivo de la claridad de cada uno de los ítems, y se observan los siguientes resultados.

En primer lugar, se aprecia que la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Conocimiento académico” varían entre 5.13 y 5.53. La valoración es homogénea (CV inferiores a 30%). Se consideran ítems suficientemente claros.

En segundo lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Formación integral” varía entre 4.27 y 5.80. En general, la valoración es homogénea (CV inferiores a 30%). Se pueden considerar ítems suficientemente claros. En esta

dimensión, los ítems 15.5., 15.6. y 15.7., son aquellos que presentan una valoración inferior a 4.50. Serán revisados, ya que su claridad es mejorable.

En tercer lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Valores” varía entre 4.60 y 5.67, y las valoraciones son homogéneas (CV inferiores a 30%). Se pueden considerar ítems suficientemente claros.

En cuarto, y último lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Actitudes ético-profesionales” varía entre 5.20 y 5.87. Las valoraciones son homogéneas (CV inferiores a 30%). Se pueden considerar ítems suficientemente claros.

El segundo criterio que se analiza es: “*adecuación a los destinatarios*”. Para este criterio se obtienen los siguientes resultados.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos de la adecuación a los destinatarios de los ítems por dimensión.

Estadísticos	Conocimiento Académico	Formación Integral	Valores	Actitudes ética-profesionales
Media	5.33	5.36	5.66	5.61
DT	0.80	0.86	0.63	2.34
CV	15%	16%	11%	42%

En la tabla anterior, se puede apreciar que la adecuación de las distintas dimensiones varía entre 5.33 (“Conocimiento académico”) y 5.66 (“Valores”), siendo valoraciones excelentes.

A nivel general, las valoraciones dadas a las dimensiones de “Conocimiento académico” (CV=15%), “Formación integral” (CV=16%) y “Valores” (CV=11%) son homogéneas. Aunque aparece cierta heterogeneidad en la “Actitudes ético-profesionales” (CV=42%).

El Anexo 5 refleja un análisis descriptivo de la adecuación de los ítems, y se observan los siguientes resultados.

En primer lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Conocimiento académico” varía entre 5.13 y 5.67. En todos los casos, las valoraciones son homogéneas (CV inferior a 30%). Se consideran ítems suficientemente adecuados.

En segundo lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Formación integral” varía entre 4.80 y 5.60. En todos los casos, las valoraciones son homogéneas (CV inferior a 30%). Se consideran ítems suficientemente adecuados.

En tercer lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Valores”, varía entre 4.55 y 5.73. En general, las valoraciones son homogéneas (CV inferior a 30%). Se consideran ítems suficientemente adecuados.

Por último, la dimensión de “Actitudes ético-profesionales” varía entre 5.40 y 5.67. En todos los casos, las valoraciones son homogéneas (CV inferior a 30%). Se consideran ítems suficientemente adecuados.

El tercer y último criterio, que se analiza es el de “*coherencia del ítem dentro del cuestionario*” obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 31. Estadísticos descriptivos agregados de la coherencia del ítem dentro del cuestionario por dimensión.

Estadísticos	Conocimiento Académico	Formación Integral	Valores	Actitudes ética-profesionales
Media	5.56	5.57	5.68	5.53
DT	0.60	0.88	0.67	0.93
CV	11%	16%	12%	17%

En la tabla anterior, se puede apreciar que las medias de coherencia de las distintas dimensiones que componen el cuestionario varían entre 5.53 (“Actitudes ético-profesionales”) y 5.68 (“Valores”), siendo valoraciones excelentes.

A nivel general, se aprecia homogeneidad en las valoraciones dadas en todas las dimensiones puesto que los coeficientes de variación son inferiores a 30%.

El Anexo 6 refleja un análisis descriptivo de la coherencia de los ítems, y se observan los siguientes resultados.

En primer lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Conocimiento académico,” varía entre 5.40 y 5.73. Las valoraciones son homogéneas (CV inferior a 30%). Se consideran ítems suficientemente coherentes.

En segundo lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Formación integral”, varía entre 4.80 y 5.80. En general, las valoraciones son homogéneas (CV inferior a 30%). Se consideran ítems suficientemente coherentes.

En tercer lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Valores personales y profesionales”, varía entre 4.47 y 5.80. En general, todos los ítems presentan una valoración homogénea por parte de los expertos (CV inferiores a 30). Se consideran ítems suficientemente coherentes. En este caso, se decide revisar el ítem 17 para comprobar la coherencia del ítem dentro del cuestionario, ya que, obtiene una puntuación ligeramente inferior a 4.50 (media: 4.47).

En cuarto lugar, la valoración de los ítems que componen la dimensión de “Actitudes ético-profesionales”, varía entre 5.27 y 5.73. Todos los ítems presentan una valoración homogénea (CV inferiores a 30%). Se consideran ítems suficientemente coherentes.

Por último, se presenta la valoración general del cuestionario. Para ello, se pide a los expertos la valoración de: 1) orden lógico de la presentación de los ítems; 2) suficiencia en la cantidad de los ítems; 3) validez general del cuestionario; 4) Claridad del cuestionario; 2) Adecuación del cuestionario; 3) Coherencia del cuestionario. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 32. Datos descriptivos desagregados de criterios generales del cuestionario.

Criterio	Media	DT	CV
Orden	5.40	0.74	14%
Suficiencia	5.07	0.88	17%
Validez	5.33	0.82	15%
Claridad	5.33	1.01	19%
Adecuación	5.51	0.73	13%
Coherencia	5.61	0.76	14%

Como se aprecia en la tabla de resultados, las medias obtenidas de las valoraciones dadas por los expertos varían entre 5.07 y 5.61.

El aspecto mejor valorado del cuestionario es la coherencia de los ítems (M: 5.61). El aspecto con una valoración inferior es el de cantidad de ítem que lo componen (M: 5.07). En todos los casos, las valoraciones son homogéneas (CV inferiores al 30%). Atendiendo a los criterios de exigencia establecidos pueden ser consideradas valoraciones excelentes del cuestionario.

B. Análisis de la consistencia interna de las valoraciones de los expertos

Para determinar la consistencia interna de las respuestas dadas, se calcula el coeficiente de Alpha de Cronbach.

La valoración de la fiabilidad, se realizará siguiendo a George y Mallery (2003) y las recomendaciones de García Ramos (2014):

- a. Valoración buena: Coeficiente de Alpha de Cronbach entre 0.70 y 0.90
- b. Valoración excelente: Coeficiente de Alpha de Cronbach superior a 0.90

En la siguiente tabla, se recogen los resultados obtenidos para cada criterio.

Tabla 33. Coeficiente de Alfa de Cronbach para las valoraciones dadas.

Criterio	Alfa de Cronbach	N de elementos	Valoración
Claridad de la redacción de los ítems	.951	49	Excelente
Adecuación de los ítems al cuestionario	.966	49	Excelente
Coherencia de los ítems dentro del cuestionario	.938	49	Excelente
Conjunto de los tres criterios	.974	147	Excelente

Los resultados obtenidos son excelentes. En todos los casos, los expertos valoran la claridad, la adecuación y la coherencia de los ítems dentro del cuestionario, coincidiendo en sus respuestas.

8.2.2. Análisis de la concordancia de las valoraciones de los expertos

Para determinar la concordancia entre las valoraciones dadas por los expertos se emplea el coeficiente de W de Kendall. Este coeficiente permite determinar si las valoraciones dadas por los expertos para cada uno de los criterios medidos son

semejantes. Es decir, permite valorar el grado de acuerdo entre jueces aplicado a un conjunto de ítems (Badia, 2012).

Los resultados obtenidos, para los criterios valorados son los siguientes.

Tabla 34. Coeficiente de concordancia para las valoraciones dadas por los expertos.

Criterio	N	W de Kendall	GL	Sig.
Claridad de la redacción de los ítems	15	.177	48	.000
Adecuación de los ítems al cuestionario	15	.236	48	.000
Coherencia de los ítems dentro del cuestionario	15	.094	48	.033
Conjunto de los tres criterios	15	.150	149	.000

Como se observa en la tabla de resultados, el coeficiente de W de Kendall a pesar de no obtener un valor elevado es significativo en todos los criterios valorados. Por lo tanto, podemos señalar que, en todos los criterios, existe concordancia entre las respuestas dadas, y esta no se da de manera casual (Pardo y San Martín, 2015).

8.2.3. Modificaciones al cuestionario a partir de la validez de contenido

Las modificaciones que se realizan al cuestionario, tras el análisis y la revisión de respuesta abierta son las siguientes.

En primer lugar, se deciden revisar el ítem 17 para determinar la coherencia dentro del cuestionario. Tras revisar dicho ítem con los expertos, se decide mantener a pesar de presentar una media ligeramente inferior a 4.5, ya que lo consideran necesario dentro del cuestionario.

En segundo lugar, se realizan modificaciones a la redacción de los ítems. Estos cambios se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 35. Modificación de los ítems en función del juicio de expertos.

Decisión de mejora	Ítem	Primer cuestionario	Modificación para cuestionario final
Para mejorar la claridad del ítem se introducen ejemplos.	11.1.	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas de tipo <u>humanístico</u> ?	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas <u>humanístico</u> (Ética, filosofía, deontología, historia...)?
	11.2.	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas de tipo <u>didáctico</u> ?	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas <u>didácticas</u> (Metodología de enseñanza/entrenamiento, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales...)?
	11.3.	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas de tipo <u>psicológicas y/o salud</u> ?	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas <u>psicológicas y/o salud</u> (neuropsicología, psicobiología, salud mental, psicopatología, anatomía, fisiología...)?
	11.4.	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas de tipo <u>metodológico</u> ?	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas <u>metodológicas</u> (Estadística, psicometría, métodos de Investigación, diagnóstico...)?
	11.5.	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas de tipo <u>social</u> ?	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas <u>sociales</u> (Desarrollo social, interculturalidad, drogodependencia, centros penitenciarios, exclusión social, riesgo social...)?
	11.6.	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas de tipo <u>gestión y organización</u> ?	¿Qué nivel de importancia le otorgas a las asignaturas <u>Gestión y Organización</u> (Organización de centros, gestión proyectos/ instituciones, planificación de programas...)?
Para mejorar la claridad del ítem se decide concretar y hacer más preciso el ítem	15	¿Qué importancia le otorgan a formar las dimensiones de la persona y el profesional?	¿Qué <u>importancia</u> crees que otorgan los siguientes <u>grupos</u> a formar todas las <u>dimensiones de la persona-profesional</u> ?

En tercer lugar, se decide eliminar el ítem 15.3. (“¿Qué importancia crees que otorgan los siguientes grupos a formar todas las dimensiones de la persona-profesional? - Tus compañeros del grado”) ya que, los expertos señalan que no creen que el alumno se encuentre en disposición de poder valorar.

Por último, se incluyen los siguientes ítems:

- a. En el ítem 16, se decide incluir el valor de “coherencia” (“¿Qué importancia le das a los siguientes valores personales y profesionales? – Coherencia”). Concretamente, los expertos indican que este ítem se debe situar antes del ítem 16.4. (“¿Qué importancia le das a los siguientes valores personales y profesionales? – Lealtad”). Por lo que, los ítems de esta escala también sufren una modificación en su enumeración.
- b. Se introduce un ítem más que permite la valoración general del constructo a medir en la tesis, convirtiendo este ítem en un ítem criterio que permita

obtener una visión global de la Escala III: Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario (“¿En qué medida consideras importante ajustarte a las obligaciones éticas de tu profesión en el desempeño laboral?”).

Por último, el ítem 15.1 (“¿Qué importancia crees que otorgan los siguientes grupos a formar todas las dimensiones de la persona-profesional? - Tu propia percepción?”) se separa del resto de ítems de la subdimensión. Se convierte en ítem criterio de la subdimensión.

8.2.4. Cuestionario tras la validez de contenido

En este apartado, se presenta la estructura del cuestionario tras las modificaciones realizadas, así como se explicará el proceso de aplicación. El cuestionario completo, con las tres escalas, está disponible en el Anexo 7.

A. Estructura dimensional del cuestionario

Consideramos adecuado recordar que, todos los ítems que componen en una escala tendrán una escala de medición de tipo Likert 1 a 6.

La Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario” presenta la siguiente estructura.

Tabla 36. Estructura de la Escala I tras la validación de expertos.

Dimensión	Subdimensiones	Número ítems	Máximo subdimensión	Máximo dimensión	Máximo escala
Dim.1: Conocimiento académico	Sub.1: Importancia de la formación recibida	6	36	60	114
	Sub.2: Conocimiento de los fundamentos de la profesión	4	24		
Dim.2: Formación integral	Sub.3: Percepción de la formación integral recibida en la universidad	4	24	54	
	Sub.4: Importancia de la formación integral por distintos grupos de interés	5	30		
Ítem criterio (IC.1): Búsqueda de la verdad		1	6	-	
Ítem criterio (IC.2): Importancia otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional		1	6	-	

La Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales” presenta la siguiente estructura.

Tabla 37. Estructura de la Escala II tras la validación de expertos.

Dimensión	Número de ítems	Máximo de dimensión y escala
Dim.3: Valores	18	108
Ítem criterio (IC.3): Enriquecimiento de valores personales	1	6
Ítem criterio (IC.4): Aportación de valores al entorno	1	6

Por último, la Escala III “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales” presenta la siguiente estructura

Tabla 38. Estructura de la Escala III tras la validación de expertos.

Dimensión	Subdimensiones	Número ítems	Máximo subdimensión	Máximo dimensión y escala
Dim.4: Actitudes ético-profesionales	Sub.6: Importancia de la búsqueda de la verdad	2	12	48
	Sub.7: Importancia de la colaboración y cooperación social	3	18	
	Sub.8: Importancia del comportamiento ético-profesional	3	18	
Ítem criterio (IC.5): Ajuste a obligaciones éticas		1	6	-

B. Aplicación del cuestionario

El cuestionario que se aplica a los participantes, incluye las tres escalas descritas. La información se recoge en hojas de lectora óptica.

El cuestionario es aplicado, de forma presencial en la UFV y en la UCM durante el mes de noviembre de 2019. La recogida de la información garantiza el anonimato de los participantes. La duración máxima para responder al cuestionario en ningún caso excede los 15 minutos.

En el momento de la aplicación, las instrucciones fueron realizadas por la doctoranda, indicando el objetivo de investigación y la motivación por la realización de esta investigación.

8.3. Procedimiento y criterios del proceso de validación

Para llevar a cabo la validación de las escalas se seguirá la Teoría Clásica de los Test (T.C.T.). En este apartado se recogen los criterios teóricos seguidos para la estimación de la fiabilidad y la validez de cada una de las escalas.

8.3.1. Criterios seguidos para la estimación de la fiabilidad

La fiabilidad es uno de los elementos principales para la validación del cuestionario. Pérez, et al. (2009) y Pérez-López (2009) definen este indicador como la precisión con la que el cuestionario mide. En otras palabras, es la capacidad del instrumento para realizar mediciones consistentes y precisas sobre el constructo que se quiere estudiar.

García-Ramos (2012) señala que la fiabilidad aporta información sobre la consistencia interna de las puntuaciones obtenidas. Esto quiere decir, que cada vez que se mide a los participantes de la muestra, los resultados que se obtienen, son los mismos. Esto hace que la medida sea fiable (Batista-Foguet, et al., 2004).

La fiabilidad se estima a través de coeficientes, que pueden tomar valores desde 0 hasta 1. En este trabajo, la valoración de la fiabilidad, se realizará siguiendo las recomendaciones de George y Mallery (2003) y García-Ramos (2014). Estos autores afirman que la fiabilidad es aceptable cuando presenta valores superiores a .70, es buena cuando presenta valores superiores a .80 y excelente cuando los valores son iguales o superiores a .90.

En este estudio, la estimación del coeficiente de fiabilidad, se realizará de dos maneras: Como consistencia interna y a través del procedimiento de dos mitades.

Como consistencia interna, Pérez-Juste, et al. (2009) y García-Ramos (2012) señalan que este tipo de fiabilidad hace referencia a la coherencia entre las respuestas

dadas a un ítem y el resto de las valoraciones dadas. Para estimar, este tipo de fiabilidad, se emplea el coeficiente de Alpha de Cronbach.

Por otro lado, el procedimiento de dos mitades, divide el cuestionario en dos partes, y se “estudia la concordancia entre las puntuaciones de ambas partes (Abad, et al., 2011). Para ello, se emplea el coeficiente de fiabilidad de Spearman Brown y el coeficiente de fiabilidad de Guttman.

En este proceso, no se incluyen los ítems criterio.

8.3.2. Criterios seguidos para los índices de homogeneidad e índices de validez de los ítems

El índice de homogeneidad (IH) pretende comprobar si cada ítem y la escala en su conjunto, están midiendo el mismo constructo. Para ello, se analiza la correlación entre el ítem y el test. Para estimar la puntuación total del test, no se tendrán en cuenta los ítems criterio.

Por otro lado, el índice de validez (IV) pretende comprobar si cada elemento y el ítem criterio están midiendo el mismo constructo. Para ello, se analiza la correlación entre el ítem y el ítem criterio. En aquellas escalas en las que se cuente con dos ítems criterios se eliminarán los ítems que no presenten correlaciones positivas y significativas con ambos.

La valoración del IH y del IV se realizará atendiendo a las recomendaciones dadas por García Ramos (2014):

- a. Valoración positiva: Índices significativos y superiores a 0.20.
- b. Revisable: Índices inferiores a 0.20 o negativos.

Por otro lado, se tendrá en cuenta si el ítem aumenta o no la fiabilidad de la escala. Se valorará el ítem de la siguiente forma.

- a. Valoración positiva: Si la fiabilidad de la escala disminuye o se mantiene constante cuando se elimina el ítem.
- b. Revisable: Si la fiabilidad de la escala aumenta cuando se elimina el ítem.

Los resultados se presentan recogidos en diferentes tablas. En ellas se presentan los siguientes indicadores:

- a. IH del ítem.
- b. Fiabilidad de la escala si se elimina el ítem.
- c. Valoración del IH.
- d. IV calculado a partir de la correlación. Las correlaciones significativas al 95% se marcarán con un asterisco, y las correlaciones significativas al 99% con dos asteriscos.
- e. Valoración del IV.
- f. Valoración global del ítem.

8.3.3. Criterios seguidos para estudiar la validez

La validez aporta seguridad en las mediciones que se toman de la realidad. Este aspecto valora la exactitud de la medición que se realiza. Pérez-Juste et al., (2009) señalan que “un instrumento es válido cuando mide lo que dice medir y no otra cosa distinta” (p.162).

La validez no es un único estadístico, sino que existen diferentes tipos de indicadores. García-Ramos (2012) menciona cuatro grandes tipos de validez: Aparente, de contenido, criterial y de constructo.

Las dos primeras – validez aparente y de contenido - ya han sido comprobadas previamente. En cambio, la validez criterial y la validez de constructo serán comprobadas a lo largo de este capítulo.

A. Validez criterial convergente

Este tipo de validez hace referencia a la correlación entre la puntuación obtenida en el test o en sus dimensiones y, un criterio externo o interno (Abad et al., 2012)

En el caso de esta tesis doctoral, el criterio será establecido de manera interna, a través de los ítems criterios de las escalas, que valoran de forma global la dimensión correspondiente.

La validez criterial convergente, se obtendrá a través de la correlación entre los ítems criterios y 1) la puntuación total de la escala y 2) las puntuaciones en las dimensiones.

Para interpretar los resultados de las correlaciones obtenidas, se hará referencia al sentido e intensidad de la correlación, así como al nivel de significatividad. Las correlaciones significativas al 95% se marcarán con un asterisco, y las correlaciones significativas al 99% con dos asteriscos.

B. Validez de constructo

Este tipo de validez, hace referencia a la estructura y componentes propios del constructo en estudio. Pérez-Juste, et al. (2009) señala que la validez de constructo es la capacidad que tiene el instrumento para distinguir entre aquellos grupos cuyo comportamiento es diferente en relación con la variable estudiada. En concreto, permite realizar una aproximación a conceptos abstractos que no se observan directamente de la realidad, y se utiliza la relación que estos conceptos guardan con indicadores directamente observables (García et al., 2000).

Para estudiar este tipo de validez, se llevan a cabo análisis factoriales, tanto exploratorio (AFE), como confirmatorio (AFC)

El análisis factorial es una técnica de análisis multivariante de simplificación de datos, que “permite reducir un elevado número de variables observadas en unas cuantas

variables ficticias, no observadas, que surgen a partir de la combinación de las variables observadas” (Pérez-López, 2009, p.4). Esta técnica, busca simplificar las relaciones que puedan existir entre variables observadas y encontrar dimensiones comunes o factores derivados de ellas (Abad ,et al. 2011)

La aplicación de esta técnica dentro de la validez de constructo trata de estudiar, estadísticamente, la estructura interna del instrumento y su relación con el constructo estudiado. Esto aporta garantías estadísticas sobre qué ítems se explican desde cada una de las dimensiones y qué ítems se explican mejor desde otra dimensión. Incluso aconsejar la eliminación de otros ítems, por su escasa consistencia interna con los demás ítems (García, et al., 2000).

El análisis factorial exploratorio (AFE), permite realizar interpretaciones a posteriori, de los factores que componen el cuestionario. Debe ser entendido como una forma de aproximarse a la estructura interna del instrumento de medida (García, et al., 2000). En concreto, García-Ramos (1988) señala que este tipo de análisis tiene diferentes objetivos: 1) Efectuar una taxonomía de variables en constructos generales y definidos por las propiedades comunes; 2) cuantificar la importancia de cada una de las variables empíricas en la definición del constructo, y 3) proporcionar valores cuantitativos de cada elemento o individuo en los constructos resultantes.

Para poder determinar si es adecuado el uso o no del análisis factorial, es necesario cumplir con los indicadores Test de Esfericidad de Bartlett y KMO, que analizan si la matriz de correlación es significativa o no; es decir, sí contiene suficiente varianza común entre las variables como para poder definirse factores comunes.

El test de esfericidad de Bartlett “estima la probabilidad de que las correlaciones observadas en la muestra tengan cierto correlato con la población de la que son extraídas” (García, et al., 2000, p. 73). Este indicador trata de comprobar si la matriz de correlación

posee una distribución de valores adecuados para la extracción de los factores. Este indicador debe ser significativo para que se cumpla.

El segundo indicador es la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). “Este índice compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con las magnitudes de los coeficiente de correlación parcial” (García, et al., 2000, p. 74). Siguiendo las indicaciones dadas por Pérez (2009) para su interpretación, valores inferiores a 0.60 no corroboran una adecuación muestral. Por tanto, no es adecuado el uso del análisis factorial.

Tras la realización de diferentes modelos de extracción y rotación de factores, observando que no existían grandes diferencias entre los modelos, decidimos quedarnos con el que se presenta a continuación.

Para extraer los factores, se emplea el método de Componentes principales (C.P.). Este modelo permite formar combinaciones lineales no correlacionadas de un conjunto de variables observadas (García et al., 2000). Para la extracción de los factores, se tomará como punto de referencia aquellos autovalores superiores a 1.

Tras la extracción de los factores y con el objetivo de aclarar los resultados obtenidos se emplean métodos de rotación de la matriz de correlación. En nuestro caso, se realizó a través del método Promax con normalización de Kaiser. Este método de rotación es de carácter oblicuo y permite que los factores extraídos estén relacionados entre sí (Pérez, 2009).

Para llevar a cabo la interpretación de este análisis seguimos las exigencias establecidas por García-Ramos (2012). En primer lugar, aquellos ítems que no superen una carga factorial de .400 no serán tenidos en cuenta dentro de los factores. Por otro lado, aquellos casos en los que un ítem presente cargas superiores a este valor en dos factores diferentes, se agruparán en el factor que más sature. Para la definición de los

factores se seguirá el criterio de Vernon. Este criterio señala que un factor es consistente cuando al menos la mitad de las variables del factor tienen saturaciones superiores al duplo del valor de significación del peso (García-Ramos, 1989). En este caso, aquellos ítems con cargas factoriales iguales o superiores a .500, serán aquellos que más peso tienen a la hora de definir los factores. Por último, hay que señalar que en el AFE no se incluyen los ítems criterio.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) es una técnica de análisis factorial que permite confirmar una estructura definida con anterioridad, bien a partir de un AFE o bien a partir de una teoría (Pérez, et al., 2000). En nuestro caso, la solución que obtenemos del AFC parte de la estructura obtenida en el AFE.

Este análisis, según Abad et al. (2011) y Morales (2011), permite superar ciertas limitaciones de los estudios exploratorios ya que el investigador determina previamente 1) el número de factores, 2) qué factores se encuentran relacionados o son independientes y 3) con qué factor o factores se relaciona cada uno de los ítems y 4) si existen correlaciones entre los términos de error o específicos.

Para la interpretación de los resultados obtenidos sobre la bondad de ajuste del modelo, tomaremos como referencia a Blanco-Blanco (2010), Abad, et al,(2011) y Casas y Blanco-Blanco (2017), que señalan que para que un modelo factorial confirmatorio sea adecuado, debe cumplir los siguientes índices de ajuste.

Tabla 39. Indicadores de ajuste de AFC.

Tipo de ajuste	Estadístico	Abreviatura	Criterio de buen ajuste	Criterio de ajuste adecuado
Ajuste absoluto	Chi-cuadrado	χ^2	p valor mayor 0.050	
Ajuste comparativo	Relación entre chi-cuadrado y grados de libertad	χ^2/df	Menor de 2	Menor de 3
	Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	Mayor o igual a 0.95	Entre 0.90 y 0.95
	Índice de Tucker-Lewis	TLI	Mayor o igual a 0.95	Entre 0.90 y 0.95
	Índice de ajuste incremental	IFI	Mayor o igual a 0.90	Entre 0.85 y 0.90
	Índice de ajuste normalizado	NFI	Mayor o igual a 0.95	Entre 0.90 y 0.95
Otro	Raíz del residuo cuadrático medio de aproximación	RMSEA	Menor o igual a 0.06	Entre 0.06 y 0.08

Para la re-especificación de los modelos se tendrán en cuenta los índices de modificación (MI) con valores más elevados, ya que como señalan Abad, et al. (2011) “los parámetros con mayor índice de modificación son candidatos para estimarse libremente” (p.374).

Además, de manera complementaria se estima la correlación de Pearson entre los factores que componen las escalas definitivas.

A continuación, se procede a presentar la validación de las tres escalas. En todos los apartados se sigue la misma estructura: 1) Estimación de la fiabilidad antes del análisis factorial; 2) Índices de homogeneidad y validez de los ítems; 3) Estimación de la validez criterial convergente; 4) Análisis factorial exploratorio; 5) Análisis factorial confirmatorio; 6) Estimación de la fiabilidad tras el análisis factorial; 7) Estructura definitiva y correlación entre factores.

8.4. Validación Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”

8.4.1. Estimación de la fiabilidad de la Escala I antes del análisis factorial

Los resultados de fiabilidad antes del análisis factorial son los siguientes.

Tabla 40. Coeficientes de fiabilidad antes de la validación de la Escala I.

Alpha de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman	N de elementos
.804	.511	.509	19

El coeficiente de fiabilidad estimado, por consistencia interna, para la Escala I, puede considerarse aceptable. Los coeficientes de fiabilidad estimados, por procedimiento de dos mitades, son ligeramente inferiores. Aun así, y dado el número de elementos que componen la escala, puede considerarse que la fiabilidad que presenta la escala I es aceptable.

La escala I está compuesta por dos dimensiones. A continuación, se presentan los resultados de fiabilidad para cada una de ellas.

Tabla 41. Coeficientes de fiabilidad de la Escala I por dimensión.

Dimensión	Alpha de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman	N de elementos
Dim.1. Conocimiento Académico	.700	.481	.480	10
Dim.2. Formación Integral	.813	.648	.636	9

En todas las dimensiones la fiabilidad, por consistencia interna, presenta coeficientes superiores a los calculados por el procedimiento de dos mitades. El coeficiente de Alpha de Cronbach se considera aceptable para la dimensión 1 y bueno para la dimensión 2.

Por último, se realiza la fiabilidad para cada subdimensión de la escala I.

Tabla 42. Coeficiente de fiabilidad de la Escala I por subdimensión.

Subdimensión	Alpha de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman	N de elementos
Sub.1. Importancia de la formación recibida	.617	.632	.632	6
Sub.2. Conocimiento de los fundamentos de la profesión	.741	.684	.682	4
Sub.3. Percepción de la formación integral recibida en la universidad	.826	.858	.858	4
Sub.4. Importancia de la formación integral por distintos grupos de interés	.731	.597	.588	5

En todas las subdimensiones la fiabilidad, por consistencia interna, presenta coeficientes ligeramente superiores a los calculados por el procedimiento de dos mitades. Esto no ocurre en la subdimensión 1 y 3, ya que el coeficiente de Alpha de Cronbach es ligeramente inferior. En todos los casos se pueden apreciar coeficientes que aseguran una fiabilidad buena o aceptable.

8.4.2. Índices de homogeneidad y validez de los ítems de la Escala I

En este apartado se presentan los IH e IV de los ítems de la escala I. En este caso, se establecen dos índices de validez, puesto que son dos los IC.

Tabla 43. IH e IV de los ítems de la Escala I.

Ítems	IH	Alpha si se elimina el ítem	Valoración IH	IV IC.1	Valoración IV IC.1	IV IC.2	Valoración IV IC.2	Decisión sobre el ítem
11.1.	.175	.808	Revisable	.341**	Positiva	.214**	Positiva	Mantiene
11.2.	.285	.801	Positiva	.046	Revisable	.196**	Positiva	Eliminar
11.3.	.233	.804	Positiva	.085*	Positiva	.123**	Positiva	Mantiene
11.4.	.320	.799	Positiva	.085*	Positiva	.132**	Positiva	Mantiene
11.5.	.239	.803	Positiva	.203**	Positiva	.171**	Positiva	Mantiene
11.6.	.332	.798	Positiva	.099**	Positiva	.185**	Positiva	Mantiene
12.1.	.322	.799	Positiva	.020	Revisable	.173**	Positiva	Eliminar
12.2.	.390	.795	Positiva	.026	Revisable	.094*	Positiva	Eliminar
12.3.	.431	.792	Positiva	.251**	Positiva	.215**	Positiva	Mantiene
12.4.	.468	.790	Positiva	.139**	Positiva	.146**	Positiva	Mantiene
14.1.	.520	.789	Positiva	.255**	Positiva	.243**	Positiva	Mantiene
14.2.	.473	.789	Positiva	.138**	Positiva	.127**	Positiva	Mantiene
14.3.	.516	.787	Positiva	.126**	Positiva	.157**	Positiva	Mantiene
14.4.	.512	.787	Positiva	.164**	Positiva	.173**	Positiva	Mantiene
15.2.	.326	.798	Positiva	.005	Revisable	.280**	Positiva	Eliminar
15.3.	.483	.790	Positiva	.088*	Positiva	.288**	Positiva	Mantiene
15.4.	.552	.785	Positiva	.150**	Positiva	.243**	Positiva	Mantiene
15.5.	.312	.799	Positiva	-.011	Revisable	.131**	Positiva	Eliminar
15.6.	.323	.799	Positiva	.057	Revisable	.170**	Positiva	Eliminar

Como se observa en la tabla de resultados los ítems correlacionan positivamente y con una intensidad media con la escala Se consideran ítem con una valoración positiva.

Esto no ocurre en el ítem 11.1 “Nivel de importancia de las asignaturas humanísticas”. Aun así, se decide mantener este ítem en el cuestionario ya que los IV son positivos. Además, es un ítem necesario en cuanto a contenido.

Además, se decide realizar el cálculo de los IH por dimensión. Los resultados que se obtienen son similares a los presentados anteriormente.

Por otro lado, centrándonos en el IV de los ítems la mayoría de ellos correlacionan positiva y significativamente con ambos ítems criterio. Esto no ocurre en los ítems: 1) 11.2.: “Nivel de importancia de asignaturas: didácticas; 2) 12.1. “Nivel de conocimiento de los fundamentos técnicos-científicos de la profesión”; 3) 12.2. “Nivel de conocimiento de los fundamentos prácticos de la profesión; 4) 15.2. “Importancia otorgada por los compañeros de clase a formar todas las dimensiones de la persona-profesional; 5) 15.5. “Importancia otorgada por las empresas a formar todas las dimensiones de la persona-profesional; y 6) 15.6. “Importancia otorgada por la sociedad a formar todas las dimensiones de la persona-profesional”. Por lo que serán eliminados.

8.4.3. Validez criterial convergente de la Escala I

A lo largo de este apartado se lleva a cabo la estimación de la validez criterial convergente para toda la escala, para cada dimensión y para cada subdimensión teórica del cuestionario.

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos, de validez criterial convergente, para la puntuación total en la escala I.

Tabla 44. Validez criterial convergente de la Escala I.

Escala	Ítem criterio	Rxy
Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario	IC.1. Búsqueda de la verdad	.255**
	IC.2. Importancia otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional	.381**

Como se aprecia en los resultados, las correlaciones obtenidas son positivas y significativas. A pesar de no ser coeficientes demasiado elevados, las correlaciones son significativas en todos los casos. Por lo que, existen evidencias de validez criterial convergente.

Por otro lado, se procede a realizar la validez criterial convergente para cada dimensión. Los resultados obtenidos son los presentados a continuación.

Tabla 45. Validez criterial convergente de la Escala I por dimensiones.

Dimensión	Ítem criterio	Rxy
Dim.1. Conocimiento académico	IC.1. Búsqueda de la verdad	.254**
	IC.2. Importancia otorgada a la formación de todas las dimensiones de la persona-profesional	.316**
Dim.2. Formación integral	IC.1. Búsqueda de la verdad	.168**
	IC.2. Importancia otorgada a la formación de todas las dimensiones de la persona-profesional	.308**

Como se aprecia en los resultados, las correlaciones obtenidas son positivas y significativas. Por dimensión podemos observar que la dimensión 1 y la dimensión 2 presentan una relación baja con el IC.1. En cambio, presentan una correlación media con el IC.2. En general, se puede observar que, a pesar de no ser valores demasiado elevados, son significativos. Por lo que, existen evidencias de validez criterial convergente.

8.4.4. Análisis factorial exploratorio (AFE₁) de la Escala I

A lo largo de este apartado se realizará el AFE₁ para la escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”.

En primer lugar, los valores de KMO (.788) y de la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2=3776.775$; $p<.01$) cumplen los mínimos requeridos para considerar adecuado el uso del AFE. La tabla de resultados se encuentra disponible en el Anexo 8.1.

En cuanto a los resultados de las comunales de los ítems son superiores en casi todos los casos a .500. Este es un valor adecuado.

A continuación, se presenta la tabla de resultados que recoge el número de componentes extraídos y la proporción de varianza explicada.

Tabla 46. Componentes y Varianza explicada AFE₁.

Varianza total explicada Escala I				
Componente	Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado
	λ	% de varianza	% acumulado	
1	3.789	29.150	29.150	3.183
2	1.818	13.982	43.132	2.028
3	1.233	9.487	52.619	2.299
4	1.046	8.044	60.663	1.793
5	1.003	7.717	68.379	1.647

Como se observa en la tabla anterior se extraen cinco componentes. Explican el 68.37% de la varianza total del constructo. El primer componente que se extrae antes de la rotación explica el 29.15% de la varianza, el segundo explica el 13.98% y, a partir de este, ninguno de los componentes extraídos explica más del 10% de la varianza total.

En la siguiente tabla se recoge la estructura factorial obtenida tras la extracción y rotación.

Tabla 47. Matriz rotada de la Escala I.

Ítems	Componentes				
	1	2	3	4	5
14.3. Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión: social	.840				
14.2. Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión: afectivo-emocional	.827				
14.4. Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión: profesional	.820				
14.1. Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión: intelectual	.713				
12.4. Conocimiento de fundamentos de profesión: sociales		.891			
12.3. Conocimiento de fundamentos de profesión: obligaciones éticas		.875			
15.3. Importancia de formar las dimensiones de la persona-profesional: profesores			.868		
15.4. Importancia de formar las dimensiones de la persona-profesional: universidad			.842		
11.4. Nivel de importancia de asignaturas: metodológicas				.831	
11.6. Nivel de importancia de asignaturas: gestión y organización				.636	
11.3. Nivel de importancia de asignaturas: psicológicas y/o salud				.631	
11.1. Nivel de importancia de asignaturas: humanísticas					.833
11.5. Nivel de importancia de asignaturas: sociales					.752

Como se puede apreciar, todos los ítems cargan dentro de un factor y con una fuerza superior a 0.60. Por lo que son ítems con cargas suficientes.

A continuación, procederemos a explicar la composición de cada uno de los factores y se realizará una comparación entre la estructura del AFE₁ y la estructura teórica.

El factor uno explica el 29.15% del constructo. Está compuesto por cuatro ítems.

El ítem con mayor fuerza dentro del factor es el ítem 14.3. “Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión social”. Otros ítems que cargan dentro de este factor

son el 14.2. “Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión afectivo emocional”, el 14.4. “Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión profesional”, y el 14.1. “Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión intelectual”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en la percepción que los alumnos poseen sobre la manera en la que la universidad les forma de manera integral. Por lo que, podemos denominar a este factor: “Importancia de la formación integral por el entorno universitario”.

En la comparación de los resultados con la estructura dimensional teórica, los ítems que componen este factor se corresponden con las subdimensiones tres del cuestionario. En este caso, la agrupación de los ítems a partir del AFE se corresponde con la estructura teórica.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor uno.

Tabla 48. Resumen resultados del factor uno de la Escala I.

Importancia de la formación integral recibida en la universidad (S ² explicada por el factor = 29.15%)	
Ítem	Carga factorial
14.3. Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión: social	.840
14.2. Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión: afectivo-emocional	.827
14.4. Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión: profesional	.820
14.1. Desarrollo por parte de la universidad de la dimensión: intelectual	.713

El factor dos explica el 13.98% del constructo general. Está compuesto por dos ítems.

El ítem 12.4. “Conocimiento de los fundamentos sociales de la profesión”, es aquel con mayor fuerza dentro de este factor. El otro ítem que compone este factor es el 12.3.: Conocimiento de los fundamentos éticos de la profesión”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en la valoración del conocimiento de fundamentos sociales y éticos de la profesión. Por lo que, podemos denominar a este factor: “Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión”.

En la comparación de los resultados con la estructura dimensional teórica, los ítems que componen este factor se corresponden con algunos reactivos de las subdimensiones dos. En este caso, la agrupación de los ítems se corresponde parcialmente con la estructura teórica. No todos los ítems de la subdimensión teórica se encuentran representados en este factor.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor dos.

Tabla 49. Resumen resultados del factor dos de la Escala I.

Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión (S ² explicada por el factor = 13.98%)	
Ítem	Carga factorial
12.4. Conocimiento de los fundamentos de profesión: Sociales	.891
12.3. Conocimiento de fundamentos de profesión: Obligaciones éticas.	.875

El factor tres explica el 9.18% del constructo general. Está compuesto por dos ítems.

El ítem 15.3. “Importancia que consideras que los profesores otorgan a formar todas las dimensiones de la persona-profesional: profesores”. es aquel con mayor fuerza dentro del factor. El otro ítem que compone este factor es el 15.4. “Importancia que consideras que la universidad otorga a formar todas las dimensiones de la persona-profesional”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en la percepción que los alumnos tienen sobre, la importancia que el entorno universitario le otorga a formarles atendiendo a todas las dimensiones de la persona. Por lo que, podemos denominar a este factor como: “Importancia de la formación integral por el entorno universitario”.

En la comparación de los resultados con la estructura dimensional teórica, los ítems que componen este factor se corresponden con algunos reactivos de la subdimensión cuatro. En este caso, la agrupación de los ítems se corresponde parcialmente con la estructura teórica. No todos los ítems de la subdimensión teórica se encuentran representados en este factor.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor tres.

Tabla 50. Resumen resultados del factor tres de la Escala I.

Importancia de la formación integral por el entorno universitario (S ² explicada por el factor = 9.18%)	
Ítem	Carga factorial
15.3. Importancia de formar las dimensiones de la persona-profesional: profesores	.868
15.4. Importancia de formar las dimensiones de la persona-profesional: universidad	.842

El factor cuatro, explica el 8.04% del constructo general. Está compuesto por tres ítems.

El ítem 11.4. “Nivel de importancia otorgado a asignaturas metodológicas” es aquel con mayor fuerza dentro del factor. Otros ítems que cargan dentro de este factor son el 11.6. “Nivel de importancia otorgado a asignaturas de gestión y organización”, y el 11.3. “Nivel de importancia otorgado a asignaturas psicológicas y/o salud”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en la importancia que le otorgan los alumnos a una formación más técnica, relacionada con asignaturas que les aportan conocimientos teóricos y habilidades prácticas. Por lo que, podemos denominar a este factor “Importancia otorgada a la formación técnica”

En la comparación de los resultados con la estructura dimensional teórica, los ítems que componen este factor se corresponden con algunos reactivos de las subdimensión uno. En este caso, la agrupación de los ítems se corresponde parcialmente con la estructura teórica. No todos los ítems de la subdimensión teórica se encuentran representados en este factor.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor cuatro.

Tabla 51. Resumen resultados del factor cuatro de la Escala I.

Importancia otorgada a la formación técnica (R S ² explicada por el factor = 8.04%)	
Ítem	Carga factorial
11.4. Nivel de importancia de asignaturas: metodológicas	.831
11.6. Nivel de importancia de asignaturas: gestión y organización	.636
11.3. Nivel de importancia de asignaturas: psicológicas y/o salud	.631

Por último, el factor cinco, explica el 7.17% del constructo general. Está compuesto por dos ítems.

El ítem 11.1. “Nivel de importancia otorgado a asignaturas humanísticas” es aquel con mayor fuerza dentro del factor. El otro ítem que carga dentro de este factor es el 11.5. “Nivel de importancia otorgado a asignaturas sociales”.

En este factor podemos observar que se agrupan aquellos ítems centrados en la importancia que le otorgan los alumnos a una formación más humanística, relacionada con el conocimiento personal, de la realidad y de los otros. Por lo que, podemos denominar a este factor: “Importancia otorgada a la formación humanístico-social”.

En la comparación de los resultados con la estructura teórica, los ítems que componen este factor se corresponden con algunos reactivos de las subdimensión uno. En este caso, la agrupación de los ítems se corresponde parcialmente con la estructura teórica. No todos los ítems de la subdimensión teórica se encuentran representados en este factor.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor cinco.

Tabla 52. Resumen resultados del factor cinco de la Escala I.

Importancia otorgada a la formación humanístico-social (S ² explicada por el factor = 7.17%)	
Ítem	Carga factorial
11.1. Nivel de importancia de asignaturas: humanísticas	.868
11.5. Nivel de importancia de asignaturas: sociales	.842

Por último, cabe señalar que la correlación entre los componentes obtenidos se encuentra entre .033 y .390. Por lo que, existe cierto grado de relación entre los factores que componen la escala. Los resultados se encuentran en el Anexo 8.2.

En definitiva, a nivel teórico la escala I consta de cuatro factores. En cambio, en el AFE se extraen cinco factores. Estos explican el 68.37% de la varianza total.

Tomando como referencia la estructura teórica, procedemos a comparar que subdimensiones se mantienen y cuales se reestructuran a partir del AFE.

La Subdimensión 1 “Importancia de la formación recibida”, está compuesta teóricamente por seis ítems (del ítem 11.1. hasta ítem 11.6.). En el AFE esta subdimensión se reagrupa en dos factores. En el factor cuatro “Importancia otorgada a la formación

técnica” se agrupan los ítems: 11.1. y 11.5.. En cambio, los ítems 11.3., 11.4. y 11.6 se agrupan en el factor cinco “Importancia otorgada a la formación humanística”.

La Subdimensión 2 “Conocimiento de los fundamentos de la profesión” está compuesta teóricamente por cuatro ítems (del ítem 12.1. hasta ítem 12.4.). En el AFE los cuatro ítems se agrupan en el factor dos “Autopercepción del conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión”. Se mantiene la estructura teórica.

La Subdimensión 3 “Percepción de la formación integral recibida en la universidad” está compuesta a nivel teórico por cuatro ítems (del ítem 14.1. hasta ítem 14.4.). En la estructura factorial los cuatro ítems se agrupan en el factor uno “Autopercepción de la importancia de la formación integral por el entorno universitario”. Se mantiene la estructura teórica.

La Subdimensión 4 “Importancia de la formación integral por grupos de interés” está compuesta a nivel teórico por cinco ítems (desde ítem 15.2. hasta ítem 15.6.). En el AFE los cinco ítems se agrupan en el factor tres “Percepción de la importancia de la formación integral por el entorno universitario”. Se mantiene la estructura teórica.

A modo de resumen, la siguiente tabla recoge la comparación entre la estructura teórica y la obtenida en el AFE.

Tabla 53. Comparación estructura teórica del cuestionario y AFE de la Escala I.

Subdimensión teórica	Ítem	F1	F2	F3	F4	F5
Sub.1: Importancia de la formación recibida	11.1.					.833
	11.3.				.631	
	11.4.				.831	
	11.5.					.752
	11.6.				.636	
	12.3.		.875			
	12.4.		.891			
Sub.3: Percepción de la formación integral recibida en la universidad.	14.1.	.713				
	14.2.	.827				
	14.3.	.840				
	14.4.	.820				
	15.3.			.868		
	15.4.			.842		

8.4.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC₁) de la Escala I

El AFC₁ se realiza sobre la base obtenida en el AFE₁. Esta estructura es la siguiente.

Tabla 54. Estructura de la Escala I para AFC₁.

Dimensión	Ítems
Dimensión 1.: Importancia de la formación integral recibida en la universidad	14.1; 14.2; 14.3; 14.4
Dimensión 2: Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión	12.3; 12.4
Dimensión 3: Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral	15.3; 15.4
Dimensión 4: Importancia otorgada a la formación técnica	11.3; 11.4; 11.6
Dimensión 5: Importancia otorgada a la formación humanístico-social	11.1; 11.5

En primer lugar, se revisan los pesos de regresión de los ítems en cada uno de los factores. Se encuentran recogidos en la tabla de Anexo 8.3. Los pesos de regresión – entre .040 y .166 - no son excesivamente elevados, pero significativos en todos los casos.

Por otro lado, se observan los pesos de covarianza entre los cinco factores. Son recogidos en la tabla de Anexo 8.4. Los pesos de covarianza – entre .029 y .046 – no son excesivamente elevados, aun así, son significativos.

Por último, se presentan los resultados de la bondad de ajuste del modelo AFC₁.

Tabla 55. Indicadores de ajuste para AFC₁.

Índice	Buen ajuste	Ajuste adecuado	AFC ₁	AFC ₁ . R _{xy} entre errores 1 y 4	Tipo de ajuste
χ^2	$p \geq 0.050$		.000	.000	Ajuste mejorable
χ^2/gl	> 2	< 3	3.591	2.811	Ajuste bueno
CFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.942	.960	Ajuste bueno
TLI	≥ 0.95	≥ 0.90	.918	.942	Ajuste adecuado
IFI	≥ 0.90	≥ 0.85	.942	.960	Ajuste bueno
NFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.922	.940	Ajuste adecuado
RMSEA	< 0.06	< 0.08	.061	.051	Ajuste bueno

Como se aprecia en la tabla de resultados anterior, el modelo presentado se ajusta de manera adecuada (AFC₁). Se propone una modificación al modelo: la correlación entre los errores del 1 (ítem 14.1.) y del 4 (14.4.). Tras esta modificación, se obtiene una mejor bondad de ajuste del modelo. Por tanto, se confirma la estructura planteada en el AFE₁.

Por último, se aporta la figura que recoge la estructura definitiva del modelo

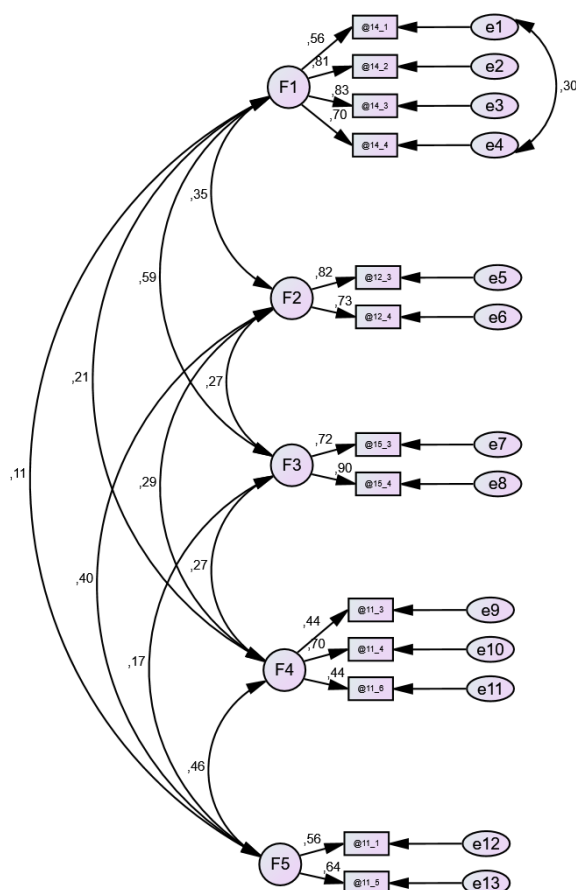


Figura 1. Estructura definitiva de la Escala I con pesos estandarizados.

8.4.6. Estimación de la fiabilidad de la Escala I después del análisis factorial

Una vez obtenida la estructura factorial definitiva, procedemos a realizar nuevamente los análisis de fiabilidad para la escala I, al completo y por dimensiones.

Los resultados obtenidos son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 56. Coeficientes de fiabilidad tras la validación de la Escala I.

Escala y Dimensiones	Alpha de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman	N de elementos
Escala I: Importancia de la formación integral en el ámbito universitario	.774	.456	.454	13
Dimensión 1: Importancia de la formación integral recibida en la universidad	.826	.858	.856	4
Dimensión 2: Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión	.742	.747	.742	2
Dimensión 3: Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral	.782	.785	.782	2
Dimensión 4: Importancia otorgada a la formación técnica	.500	.424	.369	3
Dimensión 5: Importancia otorgada a la formación humanístico-social	.527	.529	.527	2

Los coeficientes de fiabilidad estimados se pueden considerar valores adecuados. En todos los casos, y dado el número de elementos que componen la escala puede considerarse que la fiabilidad que presenta es buena. Ahora bien, la fiabilidad de las dimensiones 4 y 5 es mejorable.

Por último, se presenta la comparación del coeficiente de Alpha de Cronbach, antes y después del proceso de validación, para la Escala I.

Tabla 57. Comparación de la fiabilidad tras el proceso de validez de la Escala I.

Fiabilidad antes de la validación		Fiabilidad tras la validación	
Alpha de Cronbach	Nº ítems	Alpha de Cronbach	Nº ítems
.804	19	.774	13

En la comparación de los resultados, se puede observar como la fiabilidad disminuye ligeramente. Esto puede deberse a que el cuestionario inicial posee 19 ítems, mientras que durante el proceso de validación seis ítems son eliminados.

Tras este proceso de validación, la estructura definitiva de la escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”, es la siguiente.

Tabla 58. Estructura final de la Escala I.

Escala I: Autopercepción de la Importancia de la Formación Integral en el Ámbito Universitario			
Dimensión	Ítems	Puntuación máxima	Puntuación total en la escala
Dimensión 1: Importancia de la formación integral recibida en la universidad.	14.1.	24	78
	14.2.		
	14.3.		
	14.4.		
Dimensión 2: Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión.	12.3.	12	
	12.4.		
Dimensión 3: Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral.	15.3.	12	
	15.4.		
Dimensión 4: Importancia otorgada a la formación técnica.	11.3.	18	
	11.4.		
	11.6.		
Dimensión 5: Importancia otorgada a la formación humanístico-social.	11.1.	12	
	11.5.		

Por último, se estima la correlación entre las dimensiones que componen la escala I, se observan valores de correlación entre .099 y .509. Todos ellos son significativos ($p < .01$). Los resultados se encuentran disponibles en el Anexo 8.5.

8.5. Validación escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”

8.5.1. Estimación de la fiabilidad de la Escala II antes del análisis factorial

Los resultados que se obtienen para la estimación de la fiabilidad, en la escala II, son los que se presentan a continuación.

Tabla 59. Coeficientes de fiabilidad antes de la validación de la Escala II.

Alpha de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman	N de elementos
.903	.850	.850	18

El coeficiente de fiabilidad estimado, por consistencia interna, para la Escala II, puede considerarse excelente. Los coeficientes de fiabilidad estimados, por procedimiento de dos mitades, son ligeramente inferiores. Aun así, y dado el número de elementos que componen la escala, la fiabilidad que presenta la escala II es excelente.

8.5.2. Índices de homogeneidad y validez de los ítems de la Escala II

A continuación, se presentan los IH e IV de los ítems que componen la escala II. En este caso, también se establecen dos IV puesto que son dos los IC de la escala.

Tabla 60. IH e IV de los ítems de la Escala II.

Ítems	IH	Alpha si se elimina el ítem	Valoración IH	IV IC.3	Valoración IV IC.3	IV IC.4	Valoración IV IC.4	Decisión sobre el ítem
16.1.	.547	.899	Positiva	.175**	Positiva	.171**	Positiva	Mantiene
16.2.	.647	.896	Positiva	.198**	Positiva	.173**	Positiva	Mantiene
16.3.	.501	.900	Positiva	.210**	Positiva	.172**	Positiva	Mantiene
16.4.	.574	.898	Positiva	.119**	Positiva	.135**	Positiva	Mantiene
16.5.	.564	.898	Positiva	.213**	Positiva	.166**	Positiva	Mantiene
16.6.	.549	.898	Positiva	.145**	Positiva	.115**	Positiva	Mantiene
16.7.	.583	.897	Positiva	.196**	Positiva	.158**	Positiva	Mantiene
16.8.	.491	.900	Positiva	.125**	Positiva	.082*	Positiva	Mantiene
16.9.	.569	.898	Positiva	.066	Revisable	.066	Revisable	Eliminar
16.10.	.589	.899	Positiva	.137**	Positiva	.160**	Positiva	Mantiene
16.11.	.530	.900	Positiva	.165**	Positiva	.142**	Positiva	Mantiene
16.12.	.597	.897	Positiva	.171**	Positiva	.169**	Positiva	Mantiene
16.13.	.578	.898	Positiva	.164**	Positiva	.150**	Positiva	Mantiene
16.14.	.593	.897	Positiva	.201**	Positiva	.171**	Positiva	Mantiene
16.15.	.583	.897	Positiva	.225**	Positiva	.203**	Positiva	Mantiene
16.16.	.512	.900	Positiva	.047	Revisable	.033	Revisable	Eliminar
16.17.	.520	.899	Positiva	.055	Revisable	.084*	Positiva	Mantiene
16.18.	.539	.899	Positiva	.181**	Positiva	.168**	Positiva	Mantiene

Como se observa en la tabla de resultados los ítems correlacionan positivamente y con una intensidad media con la escala al completo. Se consideran ítems con un IH positivo.

Además, se decide realizar el cálculo de los IH de los ítems por dimensión. Los resultados que se obtienen son coeficientes con un valor superior a 0.20. Estos resultados son similares a los presentados anteriormente.

Por otro lado, centrándonos en el IV de los ítems la mayoría de ellos correlacionan positiva y significativamente los dos ítems criterios. Esto no ocurre, en los ítems: 1) 16.16: “Importancia otorgada a la tolerancia”; 2) 16.9: (“Importancia otorgada a la justicia”); y 3) 16.17: “Importancia otorgada a la igualdad entre personas”). Por este motivo, son eliminados del cuestionario

8.5.3. Validez criterial convergente de la Escala II

A lo largo de este apartado se lleva a cabo la estimación de la validez criterial convergente para toda la escala. Se obtiene el siguiente resultado.

Tabla 61. Validez criterial convergente de la Escala II.

Escala	Ítem criterio	Rxy
Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario	Enriquecimiento de valores personales.	.254**
	Aportación de valores al entorno.	.226**

Como se aprecia en los resultados, las correlaciones obtenidas son positivas y significativas. A pesar de no ser coeficientes demasiado elevados, las correlaciones son significativas. Por lo que existen evidencias de validez criterial convergente.

8.5.4. Análisis factorial exploratorio (AFE₂) de la Escala II

A lo largo de este apartado se realizará el análisis factorial exploratorio AFE₂ para la escala II: “Autovaloración de la importancia de los valores personales y profesionales”.

En primer lugar, se realiza la prueba de esfericidad de Bartlett y se calcula estadístico de KMO para valorar la adecuación de la realización del AFE.

Los resultados obtenidos para ambos indicadores (KMO = .928; Esfericidad de Bartlett: $\chi^2=4542.059$; $p<.01$) cumplen los mínimos requeridos para considerar adecuado el uso del AFE. La tabla de resultados se encuentra disponible en el Anexo 8.6.

En cuanto a los resultados de las comunales de los ítems son superiores en casi todos los casos a .300, siendo este un valor adecuado.

A continuación, se presenta la tabla de resultados que recoge el número de componentes extraídos y la proporción de varianza explicada.

Tabla 62. Componentes y Varianza total explicada del AFE₂.

Varianza total explicada Escala II				
Componente	Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado
	λ	% de varianza	% acumulado	
1	5.997	39.979	39.979	4.744
2	1.118	7.456	47.435	4.538
3	1.044	6.959	54.394	4.503

Como se observa en la tabla de resultados se extraen tres componentes que explican un total del 54.39% de la varianza total. El primer componente que se extrae antes de la rotación explica el 39.97%. A partir de este, ninguno de los componentes extraídos explica más del 10% de la varianza total.

A continuación, se recoge la estructura factorial obtenida tras la extracción y rotación.

Tabla 63. Matriz rotada de la Escala II.

Ítems		Componentes		
		1	2	3
16.13	Importancia valores: Protección de los derechos humanos	.930		
16.12	Importancia valores: Compromiso con los demás	.786		
16.14	Importancia valores: Honestidad	.721		
16.10	Importancia valores: Respeto	.549		
16.15	Importancia valores: Prudencia	.452		
16.18	Importancia valores: Confidencialidad			
16.3	Importancia valores: Disciplina		.887	
16.1	Importancia valores: Responsabilidad personal		.869	
16.4	Importancia valores: Coherencia		.665	
16.8	Importancia valores: Autonomía		.462	
16.5	Importancia valores: Lealtad			.900
16.11	Importancia valores: Fidelidad			.890
16.7	Importancia valores: Bondad			.530
16.6	Importancia valores: Veracidad			.496
16.2	Importancia valores: Generosidad			.474

Como se aprecia en la tabla anterior, se observa que todos los ítems cargan dentro de un factor, con una fuerza superior a .400. Por lo que, son ítems con cargas suficientes dentro de cada uno de los factores. El ítem 16.18 es eliminado puesto que no cumple con el criterio establecido.

A continuación, procederemos a explicar la composición de cada uno de los factores y se comparará la estructura obtenida a través del AFE₂ con la estructura teórica planteada para la elaboración de la escala.

El factor uno explica el 39.97% del constructo. Está compuesto por cinco ítems.

El ítem con mayor fuerza dentro del factor, es el ítem 16.13. “Importancia de la protección de los derechos humanos”. Otros ítems que cargan dentro de este factor son el

16.12. “Importancia del compromiso con los demás”, el 16.14. “Importancia de la honestidad”, el 16.10 “Importancia del respeto”, y el 16.15 “Importancia de la prudencia”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en la importancia otorgada a valores que tienen que ver con el cuidado de las relaciones sociales y de los otros. Por lo que podemos denominar a este factor: “Importancia de valores vinculados a la protección de los otros”.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor uno.

Tabla 64. Resumen resultados del factor uno de la Escala II.

Importancia de valores vinculados a la protección de los otros (S ² explicada por el factor = 39.97%)	
Ítem	Carga factorial
16.13. Importancia valores: Protección de los derechos humanos	.930
16.12. Importancia valores: Compromiso con los demás	.786
16.14. Importancia valores: Honestidad	.721
16.10. Importancia valores: Respeto	.549
16.15. Importancia valores: Prudencia	.452

El factor dos explica el 7.45% del constructo general. Está compuesto por cuatro ítems.

El ítem 16.3. “Importancia de la disciplina” es aquel con mayor fuerza dentro de este factor. Otros ítems que cargan dentro de este factor son el 16.1. “Importancia de la responsabilidad personal”, el 16.4. “Importancia de la coherencia”, y el 16.8. “Importancia de la autonomía”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en la importancia otorgada a valores que tienen que ver con la regulación de la conducta, basada en la disciplina, la responsabilidad, el respeto o la coherencia de la acción. Por lo que podemos denominar a este factor: “Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional”.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor dos.

Tabla 65. Resumen resultados del factor dos de la Escala II.

Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional (S ² explicada por el factor = 7.45%)	
Ítem	Carga factorial
16.3. Importancia valores: Disciplina	.887
16.1. Importancia valores: Responsabilidad personal	.869
16.4. Importancia valores: Coherencia	.665
16.8. Importancia valores: Autonomía	.462

El factor tres explica el 6.95% del constructo general. Está compuesto por cinco ítems.

El ítem 16.5. “Importancia de la lealtad” es aquel que con mayor fuerza dentro de este factor. Otros ítems que cargan dentro de este factor son el 16.11 “Importancia de la fidelidad”, el 16.7. “Importancia de la bondad”, el 16.6. “Importancia de la veracidad” y el 16.2. “Importancia de la generosidad”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en la importancia otorgada a valores que tienen que ver con el cuidado de las relaciones sociales. Estos valores potencian las relaciones de encuentro. Por lo que podemos denominar a este factor: “Importancia de valores vinculados a la protección de las relaciones sociales”.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor tres.

Tabla 66. Resumen resultados del factor tres de la Escala II.

Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales (S ² explicada por el factor = 6.95%)	
Ítem	Carga factorial
16.5. Importancia valores: Lealtad	.900
16.11. Importancia valores: Fidelidad	.890
16.7. Importancia valores: Bondad	.530
16.6. Importancia valores: Veracidad	.496
16.2. Importancia valores: Generosidad	.474

Por último, cabe señalar que la correlación entre los componentes obtenidos es superior a .500. Por lo que, existe una relación moderada entre los factores que componen la escala. Los resultados se encuentran en el Anexo 8.7.

En definitiva, a nivel teórico la escala II contaba con una única subdimensión. En cambio, la estructura obtenida a partir del AFE se obtienen tres factores que permiten explicar el 54.39% del constructo de estudio.

En la estructura, los factores uno y tres están compuesto por cinco ítems, el factor dos por cuatro. El análisis, además, elimina un ítem por no presentar una carga factorial suficiente.

Para concluir, a modo de comparación de la estructura teórica y la estructura factorial del cuestionario, se presenta la siguiente tabla que recoge la información descrita anteriormente.

Tabla 67. Comparación estructura teórica del cuestionario y AFE de la Escala II.

Subdimensión teórica	Ítem	F1	F2	F3
Sub.1: Importancia de valores personales y profesionales	16.1.		.869	
	16.2.			.474
	16.3.		.887	
	16.4.		.665	
	16.5.			.900
	16.6.			.496
	16.7.			.530
	16.8.		.462	
	16.10.	.549		
	16.11.			.890
	16.12.	.786		
	16.13.	.930		
	16.14.	.721		
	16.15.	.452		
	16.18.	Eliminado por carga factorial		

8.5.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC₂) de la Escala II

El AFC₂ se realiza sobre la base obtenida en el AFE₂. Esta estructura es la siguiente.

Tabla 68. Estructura de la Escala II para AFC₂.

Dimensión	Ítems
Dimensión 1: Importancia de valores vinculados a la protección de los otros	16.10; 16.12; 16.13; 16.17; 16.15
Dimensión 2: Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional	16.1.; 16.3.; 16.4.; 16.8
Dimensión 3: Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales	16.2.; 16.5.; 16.6.; 16.7.; 16.11

En primer lugar, se revisan los pesos de regresión de los ítems en cada uno de los factores. Estos son recogidos en la tabla de Anexo 8.8. Los pesos de regresión – entre .048 y .078 - no son excesivamente elevados, pero son significativos en todos los casos.

Por otro lado, se observan los pesos de covarianza entre los tres factores. Se encuentran recogidos en la tabla de Anexo 8.9. Los pesos de covarianza – entre .025 y .028 – no son excesivamente elevados. Aun así, en todos los casos, son significativos.

Por último, se presentan los resultados de bondad de ajuste del modelo AFC₂.

Tabla 69. Indicadores de ajuste para AFC₂.

Índice	Buen ajuste	Ajuste adecuado	AFC ₂	Tipo de ajuste
χ^2	$p \geq 0.050$		.000	Ajuste mejorable
χ^2/gl	> 2	< 3	3.978	Ajuste mejorable
CFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.926	Ajuste adecuado
TLI	≥ 0.95	≥ 0.90	.910	Ajuste adecuado
IFI	≥ 0.90	≥ 0.85	.926	Ajuste bueno
NFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.904	Ajuste adecuado
RMSEA	< 0.06	< 0.08	.066	Ajuste adecuado

Como se aprecia en la tabla de resultados anterior, el modelo presentado ajusta de manera adecuada. Se confirma la estructura planteada en el modelo AFE₂.

En este caso, los índices de modificación sugieren la correlación entre los errores 4 (ítem 16.10) y 5 (ítem 16.15). Como resultado se aprecia una ligera mejora de la bondad de ajuste. No obstante, no modifica sustancialmente el ajuste. Por lo que se decide no realizar dicha correlación.

Por último, se aporta la figura, que recoge la estructura definitiva del modelo AFC₂, con los pesos estandarizados.

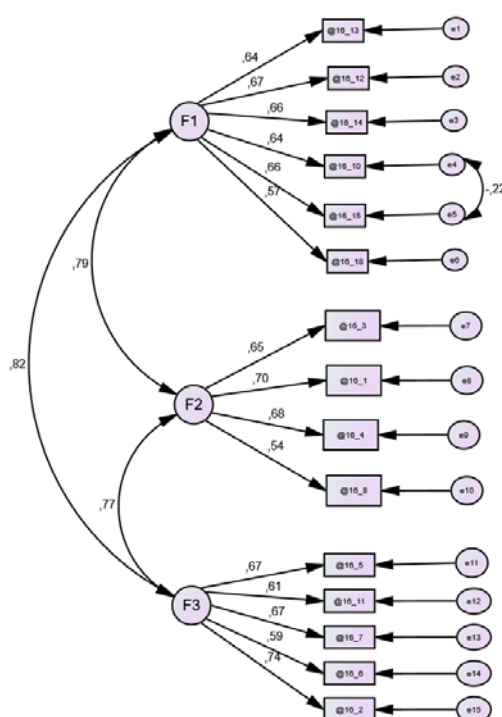


Figura 2. Estructura definitiva Escala II. Con pesos estandarizados.

8.5.6. Estimación de la fiabilidad de la Escala II después del análisis factorial

Una vez obtenida la estructura factorial definitiva, procedemos a realizar nuevamente los análisis de fiabilidad para la escala al completo y por dimensiones. Los resultados que se obtienen son los siguientes.

Tabla 70. Coeficientes de fiabilidad tras la validación de la escala II.

Escala y Dimensiones	Alpha de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman	N de elementos
Escala: Importancia de los valores personales y profesionales	.884	.841	.840	14
Dimensión 1: Importancia de valores vinculados a la protección de los otros	.780	.738	.733	5
Dimensión 2: Importancia otorgada al cuidado de las relaciones sociales	.725	.713	.712	4
Dimensión 3: Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional	.788	.804	.785	5

Los coeficientes de fiabilidad estimados se pueden considerar valores adecuados. En todos los casos, y dado el número de elementos que componen la escala puede considerarse que la fiabilidad que presenta es buena.

Por último, se presenta la comparación del coeficiente de Alpha de Cronbach, antes y después del proceso de validación, para la Escala II.

Tabla 71. Comparación de la fiabilidad tras el proceso de validez de la Escala II.

Fiabilidad antes de la validación		Fiabilidad tras la validación	
Alpha de Cronbach	Nº ítems	Alpha de Cronbach	Nº ítems
.903	18	.884	14

En la comparación de los resultados, se puede observar como la fiabilidad disminuye ligeramente. Esto se debe a que el cuestionario inicial posee 18 ítems, mientras que durante el proceso de validación cuatro ítems son eliminados. Al igual que en la Escala I, esto queda justificado, ya que ha disminuido el número de ítems.

Tras este proceso de validación, la estructura definitiva de la escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario” es la presentada a continuación.

Tabla 72. Estructura final de la Escala II.

Escala II: Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales			
Dimensión	Ítems	Puntuación máxima	Puntuación total en la escala
Dimensión 1: Importancia de valores vinculados a la protección de los otros	16.10	30	84
	16.12		
	16.13		
	16.14		
	16.15		
Dimensión 2: Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales	16.1	24	
	16.3		
	16.4		
	16.8		
Dimensión 3: Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional	16.2	30	
	16.5		
	16.6		
	16.7		
	16.11		

Por último, se estima la correlación entre las dimensiones que componen la escala II. Se observan valores de correlación son .588 y .636. Todos ellos son significativos ($p < .01$). Los resultados se encuentran disponibles en el Anexo 8.5.

8.6. Validación Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”

8.6.1. Estimación de la fiabilidad de la Escala III antes del análisis factorial

Los resultados que se obtienen para la estimación de la fiabilidad, en la escala III, son los que se presentan a continuación.

Tabla 73. Coeficientes de fiabilidad antes de la validación de la Escala III.

Alpha de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman	N de elementos
.805	.784	.784	8

El coeficiente de fiabilidad estimado, por consistencia interna, para la Escala III, puede considerarse aceptable. Los coeficientes de fiabilidad estimados, por procedimiento de dos mitades, son ligeramente inferiores. Aun así, y dado el número de elementos que componen la escala, la fiabilidad que presenta la escala III es buena.

8.6.2. Índices de homogeneidad y validez de los ítems de la Escala III

En este apartado, se presentan los IH e IV de los ítems que componen la Escala III. Los resultados que se obtienen son los siguientes.

Tabla 74. IH e IV de los ítems de la Escala III.

Ítems	IH	Alpha si se elimina el ítem	Valoración IH	IV IC.6	Valoración IV IC.6	Decisión sobre el ítem
19.1.	.469	.790	Positiva	.288**	Positiva	Mantener
19.2.	.515	.784	Positiva	.245**	Positiva	Mantener
19.3.	.468	.790	Positiva	.189**	Positiva	Mantener
19.4.	.510	.787	Positiva	.322**	Positiva	Mantener
19.5.	.588	.773	Positiva	.329**	Positiva	Mantener
19.6.	.474	.790	Positiva	.278**	Positiva	Mantener
19.7.	.575	.775	Positiva	.293**	Positiva	Mantener
19.8.	.559	.777	Positiva	.311**	Positiva	Mantener

Como se observa en la tabla de resultados los ítems correlacionan positivamente y con una intensidad media con la escala al completo. Todos ellos se consideran ítem con una valoración positiva.

Además, se decide realizar el cálculo de los IH de los ítems por dimensión. Los resultados que se obtienen son coeficientes con un valor superior a 0.20. Estos resultados son similares a los presentados anteriormente.

Por otro lado, centrándonos en el IV todos los ítems correlacionan positiva y significativamente con el ítem criterio. Por lo que se consideran ítems aceptables.

8.6.3. Validez criterial convergente de la Escala III

Se lleva a cabo la estimación de la validez criterial convergente para toda la escala y por subdimensiones. Se obtienen los siguientes resultados.

Tabla 75. Validez criterial convergente de la Escala III.

Escala	Ítem criterio	Rxy
Autovaloración de las actitudes ético-profesionales	Importancia otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional.	.434**

Como se aprecia en los resultados, la correlación es positiva y significativa. Por lo que existe evidencia de validez criterial convergente.

8.6.4. Análisis factorial exploratorio (AFE₃) de la Escala III

A lo largo de este apartado se realizará el análisis factorial exploratorio (AFE₃) para la Escala III: “Autovaloración de la importancia de las actitudes ético-profesionales”.

En primer lugar, los resultados obtenidos para el KMO (.795), y para el Test de Esfericidad de Barlett ($\chi^2=1650.147$; $p<.01$) cumplen los mínimos requeridos para considerar adecuado el uso del AFE. La tabla de resultados se encuentra disponible en el Anexo 8.11.

En cuanto a los resultados de las comunales de los ítems son superiores en casi todos los casos a .400, siendo este un valor adecuado.

A continuación, se presenta la tabla de resultados que recoge el número de componentes extraídos y la varianza explicada.

Tabla 76. Componentes y Varianza explicada. AFE₃.

Componente	Varianza total explicada			
	Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado
	λ	% de varianza	% acumulado	
1	3.419	42.734	42.734	2.975
2	1.161	14.512	57.246	2.652

Como se observa en la tabla de resultados se extraen dos componentes que explican un total del 57.24% de la varianza total. El primer componente que se extrae explica el 42.73% y el segundo componente explica el 14.51% de la varianza total.

A continuación, se recoge la estructura factorial obtenida tras la extracción y rotación de los factores.

Tabla 77. Matriz rotada de la Escala III.

Ítems		Componente	
		1	2
19.5.	Importancia: trabajo cooperativo	.728	
19.2.	Importancia: adaptación de la labor profesional	.725	
19.3.	Importancia: interacción con otros compañeros	.724	
19.6.	Importancia: responsabilidad en el desempeño profesional	.680	
19.1.	Importancia: promover la calidad de vida	.654	
19.7.	Importancia: análisis reflexivo		.904
19.8.	Importancia: análisis crítico		.886
19.4.	Importancia: participación en actividades sociales		.663

Como se aprecia en la tabla anterior, se observa que todos los ítems cargan dentro de un factor, con una fuerza superior a .600. Son ítems con cargas suficientes dentro de cada uno de los factores.

A continuación, procederemos a explicar la composición de cada uno de los factores.

El factor uno explica el 42.73% del constructo. Está compuesto por cinco ítems.

El ítem con mayor fuerza dentro del factor es el 16.5. “Importancia del trabajo cooperativo” (16.5). Otros ítems que cargan dentro de este factor son el 19.2. “Importancia de adaptar la labor profesional a distintos entornos”, el 19.3. “Importancia de la interacción con otros compañeros”, el 19.6. “Importancia de la responsabilidad en el desempeño profesional”, y el 19.1. “Importancia de promover la calidad de vida”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en, la importancia otorgada a promover una actitud éticamente adecuada en el desempeño profesional. Por lo que, podemos denominar a este factor: “Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros”.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor uno.

Tabla 78. Resumen resultados del factor uno de la Escala III.

Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros (S ² explicada por el factor = 42.73%)	
Ítem	Carga factorial
19.5. Importancia: trabajo cooperativo	.728
19.2. Importancia: adaptación de la labor profesional	.725
19.3. Importancia: interacción con otros compañeros	.724
19.6. Importancia: responsabilidad en el desempeño profesional	.680
19.1. Importancia: promover la calidad de vida	.654

El factor dos explica el 14.51% del constructo general. Está compuesto por tres ítems.

El ítem 19.7. “Importancia del análisis reflexivo”, es aquel con mayor fuerza dentro de este factor. Otros ítems que cargan dentro de este factor son el 19.8. “Importancia del análisis crítico” y el 19.4. “Importancia de la participación en actividades sociales”.

En este factor, se agrupan aquellos ítems centrados en la importancia otorgada al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el desempeño profesional. Por lo que, podemos denominar a este factor: “Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional”.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados del factor dos.

Tabla 79. Resumen resultados del factor dos de la Escala III.

Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional (S ² explicada por el factor = 14.51%)	
Ítem	Carga factorial
19.7. Importancia: análisis reflexivo	.904
19.8. Importancia: análisis crítico	.886
19.4. Importancia: participación en actividades sociales	.663

Por último, cabe señalar que la correlación entre los componentes, es moderada ($R_{xy} = .470$). Los resultados se encuentran en el Anexo 8.12.

En conclusión, a nivel teórico, la Escala III consta de tres subdimensiones. En cambio, la estructura obtenida a partir del AFE se obtienen dos factores que permiten explicar el 57.24% de la varianza total. En esta estructura, el factor uno está compuesto por cinco ítems, mientras que el segundo factor por tres.

Para concluir, a modo de comparación de la estructura teórica y la estructura factorial del cuestionario, se presenta la siguiente tabla que recoge la información descrita anteriormente.

Tabla 80. Comparación estructura teórica del cuestionario y AFE de la Escala III.

Subdimensión teórica	Ítem	F1	F2
Sub.6.: Búsqueda del Bien Común	19.1.	.654	
	19.2.	.725	
	19.3.	.724	
Sub.7.: Colaboración y cooperación social	19.4.		.663
	19.5.	.728	
	19.6.	.680	
Sub.8.: Comportamiento ético-profesional	19.7.		.904
	19.8.		.886

8.6.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC₃) de la Escala III

El AFC₃ se realiza sobre la base obtenida en el AFE₃. Esta estructura es la siguiente.

Tabla 81. Estructura de la Escala III para AFC.

Dimensión	Ítems
Dimensión 1: Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros.	19.1.; 19.2.; 19.3.; 19.5.; 19.6.
Dimensión 2: Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional.	19.4.; 19.7.; 19.8.

En primer lugar, se revisan los pesos de regresión de los ítems en cada uno de los factores, los cuales son recogidos en la tabla de Anexo 8.13. Los pesos de regresión – entre .757 y .956. En todos los casos, son significativos.

Por otro lado, se observa el peso de covarianza entre los dos factores, siendo este de .233. A pesar de no ser excesivamente elevado, es significativo. La tabla de resultados se encuentra disponible en el Anexo 8.14.

Por último, se presentan los resultados de bondad de ajuste del modelo AFC₃.

Tabla 82. Indicadores de ajuste para AFC₃.

Índice	Buen ajuste	Ajuste adecuado	AFC ₃	AFC ₃ . Rxy de los errores 1 y 5	AFC ₃ . Rxy de los errores 1 -5 y 1-3	Tipo de ajuste
χ^2	$p \geq 0.050$		.000	.000	.000	Ajuste mejorable
χ^2/gl	> 2	< 3	8.856	8.191	8.125	Ajuste mejorable
CFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.908	.921	.926	Ajuste adecuado
TLI	≥ 0.95	≥ 0.90	.865	.877	.878	Ajuste mejorable
IFI	≥ 0.90	≥ 0.85	.909	.921	.926	Ajuste bueno
NFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.899	.911	.917	Ajuste mejorable
RMSEA	< 0.06	< 0.08	.107	.101	.101	Ajuste mejorable

Como se aprecia en la tabla anterior, el modelo presentado requiere de ciertas mejoras. Las recomendaciones de los índices de modificación proponen la correlación entre los errores 1 (ítem 19.5.) y 5 (ítem 19.1.), y los errores 1 (ítem 19.5.) y 3 (19.3.). Realizando ambas, se observa una mejora del modelo, por lo que, se deciden realizar ambas.

Por último, se aporta la figura, que recoge la estructura definitiva del modelo AFC₃, con los pesos estandarizados.

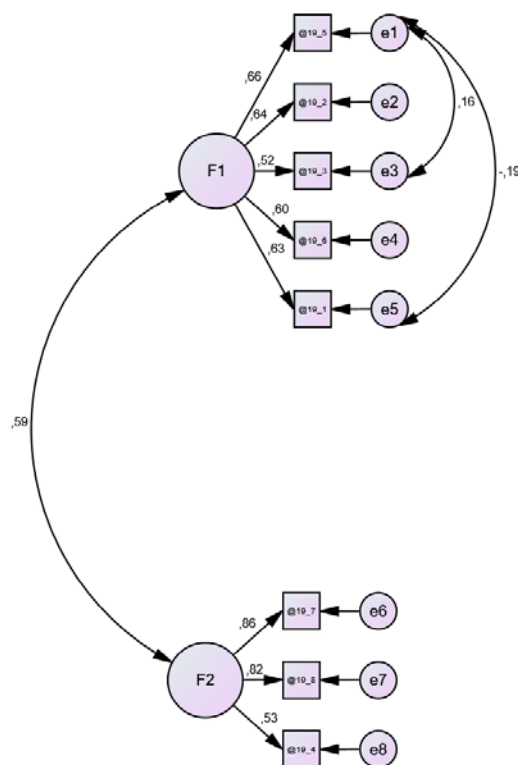


Figura 3. Estructura definitiva Escala III. Con pesos estandarizados.

8.6.6. Estimación de la fiabilidad de la Escala III después del análisis factorial

Una vez obtenida la estructura factorial definitiva, procedemos a realizar nuevamente los análisis de fiabilidad para la escala al completo y por dimensiones. Los resultados que se obtienen son los siguientes.

Tabla 83. Estimación de la fiabilidad tras la validación de la Escala III.

Escala y Dimensiones	Alpha de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman	N de elementos
Escala: Importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario	.805	.784	.784	8
Dimensión 1: Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros	.746	.715	.690	5
Dimensión 2: Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional	.749	.770	.695	3

Los coeficientes de fiabilidad estimados para toda la escala pueden considerarse aceptable cuando se estima por consistencia interna. Son ligeramente inferiores cuando

se estiman por el procedimiento de dos mitades. Aun así y dado el número de elementos que componen la escala puede considerarse que la fiabilidad que presenta la escala es buena.

La fiabilidad de la escala completa es la misma tras la validación, puesto que se mantiene el mismo número de ítems, aunque se organicen de forma diferente.

Tras este proceso de validación, la estructura definitiva de la Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”, es la que se presenta a continuación.

Tabla 84. Estructura final de la Escala III.

Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”			
Dimensión	Ítems	Puntuación máxima	Puntuación total en la escala
Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros	19.1.	30	48
	19.2.		
	19.3.		
	19.5.		
	19.6.		
Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional	19.4.	18	
	19.7.		
	19.8.		

Por último, se estima la correlación entre las dimensiones que componen la escala III. Se observa que el coeficiente de correlación es significativo y moderado ($R_{xy}=.505$; $p<.01$). Los resultados se encuentran disponibles en el Anexo 8.15.

8.7. Comparación del cuestionario inicial y del cuestionario definitivo

Dado que el cuestionario original sufre modificaciones, consideramos necesario realizar un breve resumen que refleje el cambio desde su primera versión, hasta la definitiva.

El cuestionario inicial que se propone tiene 50 ítems, y 3 ítems criterio, que a su vez, actuarán como variables dependientes. En este instrumento, se incluyen tres escalas: 1) “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”;

2) “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario” y 3) “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales”.

El cuestionario definitivo presenta un total de 35 ítems y 5 ítems criterio, que a su vez actuarán como variables dependientes. En este instrumento, también se incluyen las tres escalas anteriores. Aunque, sufren ligeras modificaciones en la estructura respecto del cuestionario inicial. A continuación, procedemos a explicar estos cambios.

8.7.1. Estructura definitiva de la Escala I: Autopercepción de la importancia de la formación integral universitario

La propuesta de Escala I está compuesta por 22 ítems. 21 ítems, se distribuyen en dos dimensiones y cuatro subdimensiones. Se cuenta con 1 ítem criterio.

Tras la validación de expertos, se realizan modificaciones en la redacción de los ítems, y se elimina un ítem quedando compuesta por 21 ítems. 19 de ellos se distribuyen en dos dimensiones y cuatro subdimensiones, y 2 ítems criterio.

La propuesta de Escala I final, tras todo el proceso de validación factorial, queda reducido a 15 ítems. 13 de ellos, se distribuyen en cinco dimensiones, y 2 ítems criterio. Todos los cambios que sufre el cuestionario quedan recogidos en el Anexo 9

La estructura y los ítems que componen definitivamente la Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”, quedan recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 85. Escala I definitiva: "Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario".

Escala I: Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario	
Dimensión	Ítems
Dimensión 1: Importancia formación integral recibida en la universidad.	14.1. ¿En qué medida consideras que la universidad desarrolla la dimensión intelectual?
	14.2. ¿En qué medida consideras que la universidad desarrolla la dimensión afectivo-emocional?
	14.3. ¿En qué medida consideras que la universidad desarrolla la dimensión social?
	14.4. ¿En qué medida consideras que la universidad desarrolla la dimensión profesional?
Dimensión 2: Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión.	12.3. ¿En qué medida conoces las obligaciones éticas, e tu profesión?
	12.4. ¿En qué medida conoces los fundamentos sociales de tu profesión?
Dimensión 3: Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral.	15.3. ¿Qué importancia crees que otorga tu universidad a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?
	15.4. ¿Qué importancia crees que otorgan las empresas a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?
Dimensión 4: Importancia otorgada a la formación técnica.	11.3. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de Psicológicas y/o Salud (neuropsicología, psicobiología, salud mental, psicopatología, anatomía, fisiología...)?
	11.4. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de Metodológicas (Estadística, psicometría, métodos de Investigación, diagnóstico...)?
	11.6. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de Gestión y Organización (Organización de centros, gestión proyectos/ instituciones, planificación de programas...)?
Dimensión 5: Importancia otorgada a la formación humanístico-social.	11.1. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de Humanísticas (Ética, filosofía, deontología, historia...)?
	11.5. ¿Qué nivel de importancia otorgas a las asignaturas de Sociales (Desarrollo social, interculturalidad, drogodependencia, centros penitenciarios, exclusión social, riesgo social...)?
Ítems criterio	13. ¿En qué medida consideras importante la "búsqueda de la verdad" en tu vida?
	15.1. ¿Qué importancia otorgas tú personalmente a formar todas las dimensiones de la persona-profesional?

Con esta escala podemos obtener: 1) una puntuación total de "Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario", a través del sumatorio de todos los ítems que la componen, sin incluir los ítems criterio; 2) una puntuación por dimensión, la cual se obtiene a partir del sumatorio de los ítems que componen cada una; y 3) dos puntuaciones individuales, que responden a cada uno de los ítems criterio, ya que esas variables no solo funcionan como "criterio" del test, sino también como variables dependientes.

8.7.2. Estructura definitiva de la Escala II: Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario

La propuesta de Escala II está compuesta por 19 ítems. De ellos, 17 se distribuyen en una única dimensión y subdimensión y 2 son ítems criterio.

Tras la validación de experto, se incluye un ítem más a la escala. La Escala II tras esta validación incluye 18 ítems y 2 ítems criterio.

La propuesta de Escala II final, tras todo el proceso de validación factorial, queda reducido a 16 ítems. 14 de ellos, distribuidos en tres dimensiones y 2 seguirán siendo ítems criterio. Todos los cambios al cuestionario se recogen en el Anexo 10.

La estructura y los ítems que componen definitivamente la Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”, es la que se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 86. Escala II definitiva: "Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario".

Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”	
Dimensión	Ítems
Dimensión 1: Importancia de valores vinculados a la protección de los otros	16.10. ¿Qué importancia le otorgadas a la respeto?
	16.12. ¿Qué importancia le otorgadas a la compromiso con los demás?
	16.13. ¿Qué importancia le otorgadas a la protección de los derechos humanos?
	16.15. ¿Qué importancia le otorgadas a la prudencia?
	16.17. ¿Qué importancia le otorgadas a la igualdad entre personas?
Dimensión 2: Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional	16.1. ¿Qué importancia le otorgadas a la responsabilidad personal?
	16.3. ¿Qué importancia le otorgadas a la disciplina?
	16.4. ¿Qué importancia le otorgadas a la coherencia?
	16.8. ¿Qué importancia le otorgadas a la autonomía?
Dimensión 3: Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales	16.2. ¿Qué importancia le otorgadas a la generosidad?
	16.5. ¿Qué importancia le otorgadas a la lealtad?
	16.6. ¿Qué importancia le otorgadas a la veracidad?
	16.7. ¿Qué importancia le otorgadas a la bondad?
	16.11. ¿Qué importancia le otorgadas a la fidelidad?
Ítems Criterio	17. ¿En qué medida consideras que la formación recibida en la universidad ha enriquecido tus valores personales?
	18. ¿En qué grado la formación universitaria que recibes te capacita para aportar valores a tu entorno personal?

Con esta escala podemos obtener: 1) una puntuación total de “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”, a través del sumatorio de todos los ítems que la componen, sin incluir los ítems criterio; 2) una puntuación por dimensión, la cual se obtiene a partir del sumatorio de los ítems que componen cada una; y 3) dos puntuaciones individuales, que responden a cada uno de los ítems criterio, ya que igual que en la escala anterior, funcionan como variables dependientes.

8.7.3. Estructura definitiva de la Escala III: Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario

La propuesta de Escala III está compuesta por 8 ítems, distribuidos en tres subdimensiones, y no existe ítem criterio.

Tras la validez de expertos, se incluye un ítem criterio. La Escala III tras esta escala, incluye 8 ítems y 1 ítem criterio.

La propuesta definitiva de Escala III, mantiene el número de ítems, pero cambia la distribución, pasando a tener dos dimensiones. Todos los cambios al cuestionario se recogen en el Anexo 11.

La estructura y los ítems que componen definitivamente la Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”, es la que se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 87. Escala III definitiva: "Autopercepción de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario".

Escala III: Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario	
Dimensión	Ítems
Dimensión 1: Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros	19.1. ¿En qué medida consideras importante promover la "calidad de vida" de las personas a partir de tu labor como profesional?
	19.2. ¿En qué medida consideras importante adaptar tu labor profesional a los diferentes contextos laborales?
	19.3. ¿En qué medida consideras importante la interacción con otros compañeros de profesión?
	19.5. ¿En qué medida consideras importante el trabajo cooperativo dentro del área laboral?
	19.6. ¿En qué medida consideras importante ser responsable en tu desempeño laboral?
Dimensión 2: Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional	19.4. ¿En qué medida consideras importante la participación en actividades sociales?
	19.7. ¿En qué medida consideras importante analizar de forma reflexiva las cuestiones o problemas de la sociedad?
	19.8. ¿En qué medida consideras importante analizar de forma crítica las cuestiones o problemas de la sociedad?
Ítem criterio	20. ¿En qué medida consideras importante ajustarte a las obligaciones éticas de tu profesión en el desempeño laboral?

Con esta escala podemos obtener: 1) una puntuación total de "Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario", a través del sumatorio de todos los ítems que la componen, sin incluir los ítems criterio; 2) una puntuación por dimensión, la cual se obtiene a partir del sumatorio de los ítems que componen cada una; y 3) una puntuaciones individual, que responden al ítem criterio, ya que al igual que en los casos anteriores, funciona como variable dependiente.

8.8. Análisis descriptivo de las variables de contexto

En este apartado se realizan los análisis descriptivos correspondientes con la dimensión de "datos descriptivos" del cuestionario.

Estos datos se corresponden con las características de la muestra y permiten su contextualización. Dado que se tratan de variables cualitativas, se emplearán distribuciones de frecuencia y tablas de contingencia.

Posteriormente, se presentan los resultados descriptivos obtenidos para el análisis de las variables de estudio. Para el análisis de estas variables, dado que son cuantitativas, se emplearán medidas de tendencia central y dispersión.

8.8.1. Datos sociodemográficos

La distribución del sexo de los alumnos que componen la muestra de estudio, en función del curso en que se encuentran y de haber recibido o no formación específica de carácter humanístico, queda reflejado en el siguiente gráfico.

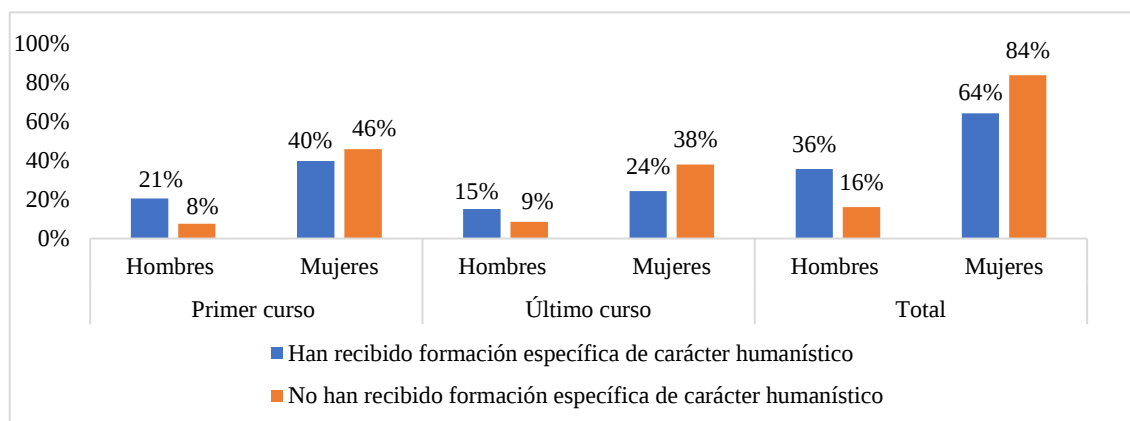


Figura 4. Distribución del sexo en función del tipo de formación recibida y del curso.

En todos los casos, se puede observar como el porcentaje de mujeres es superior al porcentaje de hombres, independientemente del curso y de haber recibido o no formación específica de carácter humanístico.

Otro dato de interés es la edad de los alumnos. La siguiente gráfica muestra la distribución en porcentaje de la agrupación de las edades de los alumnos que componen la muestra en función del curso y de si han recibido o no formación específica de carácter humanístico.

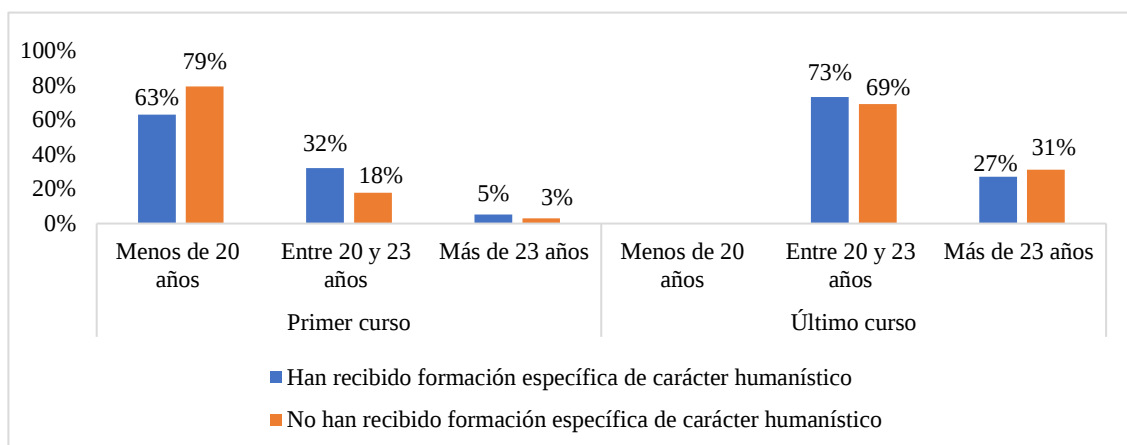


Figura 5. Distribución de la edad en función del tipo de formación y del curso.

Como se observa en los resultados más del 60% de los alumnos de primer curso, independientemente del tipo de formación recibida, tienen menos de 20 años, y más del 65% de los alumnos de último curso, independientemente del tipo de formación recibida, tiene edades comprendidas entre los 20 y 23 años.

8.8.2. Datos académicos

Se decide recoger información sobre datos educativos de interés para poder contextualizar el tipo de alumnado con el que se trabaja a lo largo de la investigación.

Estas variables serán consideradas variables de control puesto que pueden influir en los resultados finales. Entre ellas no solamente se hace referencia a la escolarización anterior a la universidad de los alumnos, sino que, además, se recoge información sobre la dedicación académica actual del alumno al grado y la asistencia a clase.

La gráfica siguiente muestra la distribución en porcentajes del tipo de centro de asistencia durante la etapa de Educación Primaria y Bachillerato en función del curso y de haber recibido o no formación específica de carácter humanístico.

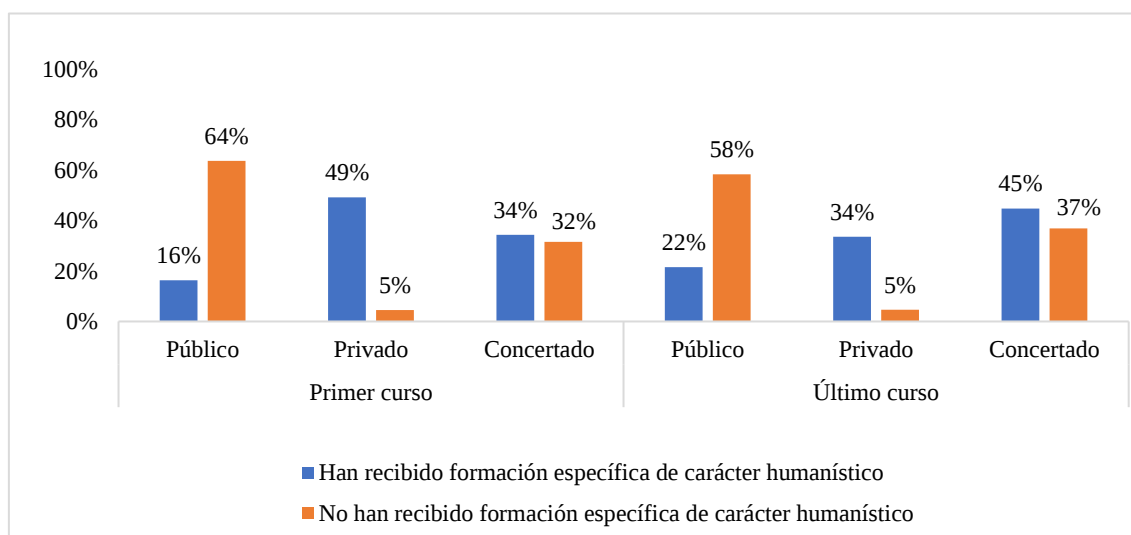


Figura 6. Distribución del tipo de centro educativo previo a la universidad en función del tipo de formación y del curso.

A nivel descriptivo se puede observar que, los alumnos de primer curso que reciben formación específica de carácter humanístico provienen principalmente de centros educativos privados (49%). Por otro lado, en los alumnos de último curso predomina la formación en centros concertado (45%). En cuanto a los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico, en general, provienen de centros públicos (el 64% en primer curso y el 58% en último curso).

Por otro lado, se considera relevante conocer si los alumnos han estudiado en centros católicos, o en centros no católicos. Los datos quedan reflejados en forma de porcentajes en la siguiente gráfica.

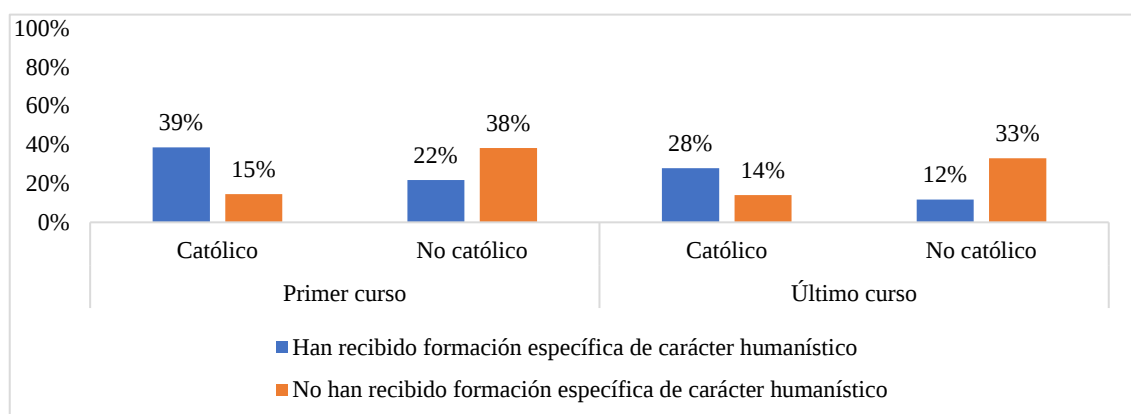


Figura 7. Distribución del centro católico o no previo a la universidad en función del tipo de formación y del curso.

A nivel descriptivo se puede observar que, en los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, parece predominar la formación en centros católicos. Ocurre todo lo contrario en los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.

Una vez contextualizada la situación educativa de la que provienen los alumnos se decide conocer la dedicación del alumnado en su etapa universitaria.

En primer lugar, se pregunta por las horas de dedicación diaria al estudio, fuera de la época de exámenes. Se decide considerar estudio el trabajo diario fuera de la época de exámenes.

Los resultados obtenidos en función del curso y de recibir o no formación específica de carácter humanístico, se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 88. Distribución de las horas de dedicación al estudio en función del tipo de formación recibida y el curso.

Curso	Horas dedicadas al estudio	Reciben formación específica de carácter humanístico	No reciben formación específica de carácter humanístico	Porcentaje superior en:
Primer curso.	Ninguna	11%	5%	Reciben formación.
	Menos de una hora	22%	20%	Reciben formación.
	Entre 1 y 2 horas	39%	43%	No reciben formación.
	Entre 2 y 3 horas	20%	22%	No reciben formación.
	Más de 3 horas	7%	10%	No reciben formación.
Último curso.	Ninguna	17%	16%	Reciben formación.
	Menos de una hora	31%	36%	No reciben formación.
	Entre 1 y 2 horas	36%	31%	Reciben formación.
	Entre 2 y 3 horas	11%	14%	No reciben formación.
	Más de 3 horas	5%	4%	Reciben formación.

Se puede apreciar que el porcentaje más alto de los alumnos de primer curso de ambas universidades invierten entre una y dos horas diarias al estudio fuera de exámenes.

Cuando los alumnos pertenecen a último curso y reciben formación específica de carácter humanístico parece predominar la dedicación entre una y dos horas diarias. En cambio, cuando no reciben formación específica de carácter humanístico, parece predominar dedicar menos de una hora diaria al estudio. Cabe señalar que, la diferencia entre los porcentajes es mínima.

La siguiente tabla muestra los resultados sobre la distribución de frecuencias de la asistencia a clase en función del curso y de si han recibido o no formación específica de carácter humanístico.

Tabla 89. Distribución de la asistencia a clase en función del tipo de formación recibida y el curso.

Curso	Asistencia a clase	Reciben formación específica de carácter humanístico	No reciben formación específica de carácter humanístico	Porcentaje superior en:
Primer curso.	Es diaria, independientemente de la asignatura que sea.	93%	67%	Reciben formación.
	Es diaria, solamente en algunas asignaturas.	7%	28%	No reciben formación.
	Vengo dos o tres veces a la semana, independientemente de la asignatura que sea.	0%	3%	No reciben formación.
	Vengo dos o tres veces a la semana, solamente a algunas asignaturas.	1%	2%	No reciben formación.
	No vengo, prefiero estudiar en casa.	0%	0%	No reciben formación.
Último curso	Es diaria, independientemente de la asignatura que sea.	96%	71%	Reciben formación.
	Es diaria, solamente en algunas asignaturas.	3%	18%	No reciben formación.
	Vengo dos o tres veces a la semana, independientemente de la asignatura que sea.	0%	6%	No reciben formación.
	Vengo dos o tres veces a la semana, solamente a algunas asignaturas.	0%	5%	No reciben formación.
	No vengo, prefiero estudiar en casa.	1%	0%	Reciben formación.

Se observa que la asistencia de la muestra a clase es diaria independientemente de la asignatura que se imparta, del curso o del tipo de formación. Es lógico puesto que los alumnos pertenecen a grado y la asistencia es obligatoria.

8.9. Análisis descriptivo de las variables dependientes

Para llevar a cabo el análisis descriptivo de cada variable se calcularán los siguientes estadísticos: media (M), desviación típica (DT) y coeficiente de variación (CV).

A continuación en la siguiente tabla, procedemos a presentar los resultados obtenidos en cada una de las variables dependientes en la muestra.

Tabla 90. Análisis descriptivos de las variables dependientes.

Escala	Variable	Máx.	M	DT	CV
Escala I: Importancia de la Formación Integral	1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario.	78	59.99	7.96	13%
	2. Valoración de la formación integral recibida en la universidad.	24	17.11	3.77	22%
	3. Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión.	12	8.36	2.01	24%
	4. Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral.	12	8.93	1.91	21%
	5. Importancia otorgada a la formación técnica.	18	13.07	2.37	18%
	6. Importancia otorgada a la formación humanístico-social.	12	9	1.91	21%
	7. Importancia de la búsqueda de la verdad.	6	4.86	1.11	23%
	8. Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional.	6	4.85	0.9	18%
Escala II: Importancia de los valores personales y profesionales	9. Importancia de los valores personales y profesionales.	84	72.79	7.67	11%
	10. Importancia de valores vinculados a la protección de los otros.	30	26.64	3.01	11%
	11. Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales.	24	20.47	2.52	12%
	12. Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional.	30	25.68	3.39	13%
	13. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales.	6	4.05	1.11	27%
	14. Capacidad de aportar valores al entorno gracias a la formación recibida.	6	4.17	1.08	26%
Escala III: Importancia de las actitudes ético-profesionales	15. Importancia de las actitudes ético-profesionales.	64	40.66	4.34	11%
	16. Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros.	48	25.58	2.77	11%
	17. Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional.	18	15.07	2.22	15%
	18. Importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas.	6	5.17	0.81	16%

Como se puede apreciar en la tabla anterior, a nivel descriptivo, se puede apreciar que las puntuaciones obtenidas por los participantes en las variables, son bastante próximas al máximo (máx.) que se puede puntuar en cada una de ellas. Por lo que la importancia que otorgan a los aspectos por los que se les pregunta parece elevada.

En general, los participantes presentan puntuaciones similares entre ellos (CV inferiores a 30%). Las dos variables, que más dispersión presentan (CV superiores a 20%) se encuentran en la dimensión de valores, y tienen que ver con la capacidad de la formación recibida para enriquecer valores personales y con la capacidad de aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido.

Capítulo 9: Estudios fundamentales

Para poder dar respuesta a las hipótesis del estudio se decide emplear pruebas de contraste paramétricas. En concreto se utiliza la prueba de ANOVA factorial puesto que, como señala Pardo, et al., (2015), permite valorar el efecto principal de cada variable independiente de manera individual y el efecto de interacción de varias variables independientes, sobre la variable dependiente de estudio.

Por otro lado, para emplear esta prueba, se requiere del cumplimiento de los supuestos de normalidad, independencia y homocedasticidad. Estos supuestos provienen de la necesidad de controlar los diseños de investigación en las ciencias humanas y de esta manera reducir posibles errores en el estudio.

A continuación, procederemos a realizar una aproximación teórica a cada uno de los supuestos mencionados, a las consecuencias de su incumplimiento y a la manera en que se solucionan en este estudio.

El primer supuesto es el de normalidad. Permite comprobar si “la distribución empírica de una variable se ajusta o no a una determinada distribución de probabilidad teórica” (Pardo et al., 2015, p.66). Respecto del incumplimiento de este supuesto, Tejedor (1979) considera que “es irrelevante el cumplimiento de la condición de normalidad para el contraste de medias en el análisis de varianza” (p.103). García-Ramos (2014) indica que su incumplimiento no conlleva consecuencias relevantes si los tamaños de las muestras son elevados. En concreto en nuestro estudio contamos con muestras elevadas ($n_{\text{total}} = 693$).

El segundo supuesto es el de independencia de las muestras. Comprueba si “las observaciones seleccionadas son realmente independientes entre sí” (Pardo, et al., 2015, p.73). Tejedor (1979) indica que “es la condición más fácil de conseguir con un proceso adecuado de aleatorización” (p. 104). Estos autores, señalan que en el ámbito de las

ciencias sociales no es fácil que este supuesto se cumpla. Ahora bien, “la independencia de las puntuaciones se garantiza con la asignación aleatoria de los participantes a las condiciones de estudio” (p.218). García-Ramos (2014) afirma que con un adecuado proceso de muestreo aleatorio puede cumplirse. En nuestro estudio, la muestra no es aleatoria, pero se sigue un muestreo de tipo no intencional y, por tanto, se podría aceptar el cumplimiento de dicho supuesto.

El tercer supuesto es el de homocedasticidad, el cual implica que “las varianzas de las poblaciones son iguales” (Pardo, et al., 2015, p.219). Su incumplimiento tiene un efecto en la significación nominal, aunque con tamaños muestrales similares los efectos de la heterogeneidad de varianza son mínimos. (Tejedor, 1979, p.103-104).

En este estudio, se puede considerar que este supuesto queda cumplido ya que el tamaño muestral de ambos grupos es elevado y similar ($N_{\text{reciben formación específica}} = 317$ y $N_{\text{no reciben formación específica}} = 376$).

A modo de conclusión sobre el cumplimiento de los supuestos, se presenta la siguiente tabla justificando así el uso de la prueba ANOVA factorial.

Tabla 91. Supuestos normalidad, independencia y homocedasticidad.

Supuesto	Definición	Consecuencias del incumplimiento	Estudio
Normalidad	Distribución empírica ajustada a una distribución teórica	Modificación del nivel nominal de significación. Irrelevancia si el tamaño muestral es elevado ($n \geq 40$)	$N_{\text{total}} = 693$.
Independencia	Observaciones seleccionadas independientes entre sí.	Dependencia en las observaciones. Efectos graves ya que un sujeto condiciona a otro. Sencillo de cumplir con procesos de aleatorización.	Muestreo no intencional. Universidades y cursos distintos
Homocedasticidad	Varianzas poblacionales iguales	Efecto en la modificación del nivel de significación nominal. Efectos mínimos en grupos con un elevado y similar tamaño.	$N_{\text{reciben formación específica de carácter humanístico}} = 317$ y $N_{\text{no reciben formación específica de carácter humanístico}} = 376$.

Por otro lado, con el objetivo de dar robustez y mayor seguridad a los resultados en la prueba de ANOVA factorial se decide calcular el tamaño del efecto y la potencia observada de la prueba.

El tamaño del efecto se calcula a través del estadístico de Eta Cuadro Parcial (η^2). Este permite valorar el efecto real de la variable independiente sobre la variable dependiente. Coen y Merino-Soto (2003) señalan que se trata de una manera de valorar la efectividad de una intervención en una comparación. Pardo, et al., (2015) definen esta medida como “el grado de asociación existente entre la variable categórica o factor y variable cuantitativa o dependiente” (p.224).

Para interpretar este estadístico se siguen las indicaciones dadas por IBM (2019) para la interpretación del tamaño del efecto de ANOVA factorial, las cuales se encuentran recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 92. Interpretación Tamaño del Efecto.

Tamaño del Efecto para ANOVA factorial	Interpretación
Tamaño del efecto ≤ 0.02 .	Efecto débil de la significatividad.
$0.02 < \text{Tamaño del efecto} \leq 0.09$.	Efecto moderado de la significatividad.
Tamaño del efecto > 0.09 .	Efecto relevante de la significatividad.

Además, se calcula la potencia observada de la prueba ($1-\beta$). Este valor, según Pardo, et al., (2015), se entiende como “la potencia del contraste cuando se asume que la diferencia poblacional entre niveles del factor beta (el verdadero tamaño del efecto) es la diferencia del hecho observada en la muestra” (p.295). De manera más sencilla se puede concebir como “el grado de probabilidad de rechazar estadísticamente la hipótesis nula cuando esta es falsa” (Quezada, 2007, p.163); es decir, es la probabilidad de no cometer error de tipo II. Siguiendo las indicaciones dadas por Pardo, et al., (2015) se consideran valores ideales de potencia observada aquellos que se encuentren entre 0.80 y 1.

Los resultados fundamentales, se presentan organizados en función de las tres escalas construidas. En ellos, se analiza el efecto principal de la variable “tipo de formación universitaria” y del efecto principal de la variable “curso”. Así como del efecto de interacción entre ambas variables independientes en las variables dependientes estudiadas.

9.1. Análisis fundamentales de las variables de la Escala I: “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”

A lo largo de este apartado se realizan los análisis correspondientes a las variables medidas a través de la Escala I. Estos resultados responden desde la pregunta P.1. hasta la pregunta P.5.

Tabla 93. Preguntas específicas de investigación sobre la importancia de la formación integral.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
P.1.: ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a la “formación integral en el ámbito universitario”?	P.2.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?	P.3.: ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?	P.4.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la importancia otorgada por los alumnos a la “formación integral en el ámbito universitario”?	P.5.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?

9.1.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario

Para la “Importancia de la formación integral en el ámbito universitario” se formulan las siguientes hipótesis.

Tabla 94. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.1.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.2.1.: Los alumnos de último curso otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario, que los alumnos de primer curso.	H.3.1.: Las universitarias otorgan mayor importancia a la formación integral que los universitarios.	H.4.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario que el resto de los alumnos.	H.5.1.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la formación integral que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 95. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	gl	Sig	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.1.1.)	105.246	1	.000	.133	1.000
Curso (H.1.2.)	36.267	1	.000	.020	1.000
Sexo (H.1.3.)	24.022	1	.000	.034	.998
Tipo de formación * Curso (H.1.4.)	.614	1	.434	.001	.123
Tipo de formación * Sexo (H.1.5.)	.585	1	.445	.001	.119

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto relevante y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)}=105.246$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.133$; $1-\beta=1$). Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (M: 63.20; DT: 7.90) otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario, que los que no reciben este tipo de formación (M: 57.29; DT: 6.96). Se cumple la hipótesis H.1.1.

En segundo lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, del curso ($F_{(1,693)}=36.267$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.050$; $1-\beta=1$). Concretamente, los de primer curso (M: 61.67; DT: 7.63) otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario, que los de último curso (M: 57.84; DT: 7.89). No se cumple la hipótesis H.2.1.

En tercer lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado, y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)}=24.022$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.034$; $1-\beta=.998$). Concretamente las mujeres (M: 60.44; DT: 7.79) otorgan mayor importancia a la formación integral que los hombres (M: 58.76; DT: 8.36). Se cumple la hipótesis H.3.1.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.1.2. Valoración de la formación integral recibida en la universidad

Para la “Valoración de la formación integral recibida en la universidad” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 96. Hipótesis sobre la valoración de la formación integral recibida en la universidad según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.1.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico consideran que la universidad les ha formado más integralmente, que aquellos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.2.2.: Los alumnos de último curso consideran que la universidad les ha formado más integralmente, que los de primer curso.	H.3.2.: Las universitarias consideran que la universidad les ha formado más integralmente que los universitarios.	H.4.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso, consideran que la universidad les ha formado más integralmente que el resto de los alumnos.	H.5.2.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico consideran que la universidad les ha formado más integralmente que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 97. Resultados ANOVA sobre la valoración de la formación integral recibida en la universidad según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	gl	Sig	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.1.2.)	222.645	1	.000	.244	1.000
Curso (H.2.2.)	161.655	1	.000	.190	1.000
Sexo (H.3.2.)	9.277	1	.002	.013	1.000
Tipo de formación * Curso (H.4.2.)	6.182	1	.013	.009	.699
Tipo de formación * Sexo (H.5.2.)	3.289	1	.070	.005	.441

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto relevante y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)}=222.645$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.244$; $1-\beta=1$). Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (M: 19.04; DT: 3.34) consideran que la universidad les ha formado más integralmente que los que no reciben este tipo de formación (M: 15.48; DT: 3.31). Se cumple la hipótesis H.1.2.

En segundo lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto relevante y una potencia observada adecuada, del curso ($F_{(1,693)}=161.655$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.190$; $1-\beta=1$). Concretamente, los de primer curso (M: 18.52; DT: 3.01) consideran que la universidad les ha formado más integralmente que los de último curso (M: 15.29; DT: 3.87). No se cumple la hipótesis H.2.2.

En tercer lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)}=9.277$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.013$; $1-\beta=1$). Concretamente, las universitarias (M: 17.13; DT: 3.78) consideran que

la universidad les ha formado más integralmente que los universitarios (M: 17.09; DT: 3.68). Se cumple la hipótesis H.3.2.

En cuarto lugar, se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil, y una potencia observada mejorable, de las variables tipo de formación y curso ($F_{(1,693)} = 6.182$; $p < .05$; $\eta^2 = .009$; $1 - \beta = .699$).

En la comparación por pares, se aprecian diferencias significativas en los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, a favor de los alumnos de primer curso (M: 19.97; DT: 2.53) frente a los alumnos de último curso (M: 17.63; DT: 3.89). Estas diferencias también se aprecian en los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico, a favor de los alumnos de primer curso (M: 17.12; DT: 2.76) frente a los de último curso (M: 13.63; DT: 2.89). Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por tanto, son los alumnos de primer curso, tanto si reciben como si no reciben formación específica de carácter humanístico, los que consideran que la universidad les ha formado más integralmente respecto al resto de alumnos. No se cumple la hipótesis H.4.2.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.1.3. Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión

Para el “Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 98. Hipótesis sobre el conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.1.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico consideran que poseen mayor grado de conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.2.3.: Los alumnos de último curso, consideran que poseen mayor grado de conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión, que los de primer curso.	H.3.3.: Las universitarias consideran que poseen mayor grado de conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión que los universitarios.	H.4.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso consideran que poseen mayor grado de conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión que el resto de los alumnos.	H.5.3.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico consideran que poseen mayor grado de conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 99. Resultados ANOVA sobre el conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.1.3.)	12.974	1	.000	.018	.949
Curso (H.2.3.)	.004	1	.952	.000	.050
Sexo (H.3.3.)	.204	1	.652	.000	.074
Tipo de formación * Curso (H.4.3.)	.594	1	.441	.001	.120
Tipo de formación * Sexo (H.5.3.)	3.451	1	.064	.005	.458

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)} = 12.974$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .018$; $1-\beta = .949$). Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (M: 8.65; DT: 1.97) consideran que poseen mayor grado de conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión que los que no reciben este tipo de formación (M: 8.11; DT: 2.01). Se cumple la hipótesis H.1.3.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.1.4. Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral

Para la “Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 100. Hipótesis sobre la importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.1.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico consideran que su entorno universitario otorga mayor importancia a la formación integral que los que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.2.4.: Los alumnos que se encuentran en último curso consideran que su entorno universitario otorga mayor importancia a la formación integral que los que se encuentran en primer curso.	H.3.4.: Las universitarias consideran que su entorno universitario otorga mayor importancia a la formación integral que los universitarios.	H.4.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso consideran que su entorno universitario otorga mayor importancia a la formación integral respecto al resto de los alumnos.	H.5.4.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico consideran que su entorno universitario otorga mayor importancia a la formación integral que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 101. Resultados ANOVA sobre la importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.1.4.)	65.045	1	.000	.086	1.000
Curso (H.2.4.)	35.576	1	.000	.049	1.000
Sexo (H.3.4.)	5.570	1	.019	.008	.654
Tipo de formación * Curso (H.4.4.)	.072	1	.788	.000	.058
Tipo de formación * Sexo (H.5.4.)	.006	1	.937	.000	.051

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)}=65.045$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.086$; $1-\beta =1$). Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (M: 9.56; DT: 1.79) consideran que el grado de importancia otorgado por su entorno universitario a la formación integral es superior respecto de los que no reciben este tipo de formación (M: 8.40; DT: 1.85). Se cumple la hipótesis H.1.4.

En segundo lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, del curso ($F_{(1,693)}=35.576$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.049$; $1-\beta =1$). Concretamente, los de primer curso (M: 9.32; DT: 1.74) consideran que el grado de importancia otorgado por su entorno universitario a la formación integral es

superior respecto de los de último curso (M: 8.42; DT: 2.00). No se cumple la hipótesis H.2.4.

En tercer lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)}=5.570$; $p<.05$; $\hat{\eta}^2=.008$; $1-\beta=.654$). Concretamente, las universitarias (M: 8.95; DT: 1.87) consideran que el grado de importancia otorgado por su entorno universitario a la formación integral es superior que la de los universitarios (M: 8.88; DT: 2.01). Se cumple la hipótesis H.3.4.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.1.5. Importancia otorgada a la formación técnica

Para la “Importancia otorgada a la formación técnica” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 102. Hipótesis sobre la importancia otorgada a la formación técnica según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.1.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la formación técnica que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.2.5.: Los alumnos que se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a la formación técnica que los alumnos que se encuentran en primer curso.	H.3.5.: Las universitarias otorgan mayor importancia a la formación técnica que los universitarios	H.4.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a la formación técnica que el resto de los alumnos.	H.5.5.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la formación técnica que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 103. Resultados ANOVA sobre la importancia otorgada a la formación técnica según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.1.5.)	16.451	1	.000	.023	.982
Curso (H.2.5.)	.230	1	.632	.000	.077
Sexo (H.3.5.)	22.181	1	.000	.031	.997
Tipo de formación * Curso (H.4.5.)	.218	1	.641	.000	.075
Tipo de formación * Sexo (H.5.5.)	6.409	1	.012	.009	.715

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada aceptable, del tipo de formación ($F_{(1,693)}=$

6.451; $p < .01$; $\eta^2 = .023$; $1 - \beta = .982$). Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (M: 13.47; DT: 2.37) otorgan mayor importancia a la formación técnica que los que no reciben este tipo de formación (M: 12.73; DT: 2.31). Se cumple la hipótesis H.1.5.

En segundo lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado, y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)} = 22.181$; $p < .01$; $\eta^2 = .031$; $1 - \beta = .997$). Concretamente, las universitarias (M: 13.24; DT: 2.27) otorgan mayor importancia a la formación técnica que los universitarios (M: 12.58; DT: 2.58). Se cumple la hipótesis H.3.5.

En tercer lugar, se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto moderado, y una potencia observada adecuada del tipo de formación y sexo ($F_{(1,693)} = 6.409$; $p < .05$; $\eta^2 = .009$; $1 - \beta = .715$).

En la comparación por pares realizada se puede observar que aquellos que reciben formación específica de carácter humanístico, tanto si son mujeres (M: 13.64; DT: 2.21), como si son hombres M: (13.64; DT: 2.20), presentan puntuaciones superiores, a los que no reciben este tipo de formación. Además, como aspecto destacable, hemos podido observar que, cuando no reciben formación específica de carácter humanístico, las diferencias, se dan a favor de las mujeres (M: 12.98; DT: 2.28) frente a los hombre (M: 11.45; DT: 2.12). Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por tanto, las mujeres, independientemente del tipo de formación que reciban, otorgan mayor importancia a la formación técnica, por lo que no se cumplen las hipótesis H.5.5

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.1.6. Importancia otorgada a la formación humanístico-social

Para la “Importancia otorgada a la formación humanístico-social” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 104. Hipótesis sobre la importancia otorgada a la formación humanístico-social según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.1.6.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social respecto de los que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.2.6.: Los alumnos que se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social respecto de los alumnos de primer curso.	H.3.6.: Las universitarias otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social que los universitarios.	H.4.6.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social que el resto de los alumnos.	H.5.6.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 105. Resultados ANOVA sobre la importancia otorgada a la formación humanístico-social según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.1.6.)	27.136	1	.000	.038	.999
Curso (H.2.6.)	4.919	1	.027	.007	.601
Sexo (H.3.6.)	28.697	1	.000	.040	1.000
Tipo de formación * Curso (H.4.6.)	2.099	1	.148	.003	.304
Tipo de formación * Sexo (H.5.6.)	1.043	1	.308	.002	.175

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)} = 27.136$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .038$; $1-\beta = .999$). Concretamente, los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico (M: 9.32; DT: 1.72) otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social que los que sí reciben este tipo de formación (M: 8.63; DT: 2.05). No se cumple la hipótesis H.1.6.

En segundo lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, del curso ($F_{(1,693)} = 4.919$; $p < .05$; $\hat{\eta}^2 = .007$; $1-\beta = .601$).

Concretamente, los de primer curso (M: 9.12; DT: 1.79) otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social que los de último curso (M: 8.86; DT: 2.04). No se cumple la hipótesis H.2.6.

En tercer lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada del sexo ($F_{(1,693)} = 28.697$; $p < .01$; $\eta^2 = .040$; $1-\beta = .601$). Concretamente, las universitarias (M: 9.27; DT: 1.77) otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social que los universitarios (M: 8.20; DT: 2.08). Se cumple la hipótesis H.3.6.

Ningún otro efecto fue significativo por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.1.7. Importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas

Para la “Importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 106. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.1.7.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.2.7.: Los alumnos de último curso otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad, que los alumnos de primer curso.	H.3.7.: Las universitarias otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que los universitarios.	H.4.7.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que el resto de los alumnos.	H.5.7.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 107. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	η^2	1- β
Tipo de formación (H.1.7.)	7.127	1	.008	.010	.760
Curso (H.2.7.)	13.026	1	.000	.019	.950
Sexo (H.3.7.)	8.384	1	.004	.012	.824
Tipo de formación * Curso (H.4.7.)	.289	1	.591	.000	.084
Tipo de formación * Sexo (H.5.7.)	1.227	1	.268	.002	.198

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, del tipo de formación ($F_{(1,693)}=7.127$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.010$; $1-\beta=.760$). Concretamente, los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico (M: 4.95; DT: 0.94) otorgan mayor importancia a búsqueda de la verdad que aquellos que sí reciben este tipo de formación (M: 4.74; DT: 1.28). No se cumple la hipótesis H.1.7.

En segundo lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, del curso ($F_{(1,693)}=13.026$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.019$; $1-\beta=.950$). Concretamente, los de primer curso (M: 4.99; DT: 1.05) otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que los de último curso (M: 4.69; DT: 1.17). No se cumple la hipótesis H.2.7.

En tercer lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)}=8.384$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.012$; $1-\beta=.824$). Concretamente, las universitarias (M: 4.95; DT: 1.07) otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que los universitarios (M: 4.60; DT: 1.20). Se cumple la hipótesis H.3.7.

Ningún otro efecto fue significativo, por tanto, no se cumplen las demás hipótesis.

9.1.8. Importancia personal otorgada a la formación integral

Para la “Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 108. Hipótesis sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.1.8.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.2.8.: Los alumnos de último curso otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional, que los alumnos de primer curso.	H.3.8.: Las universitarias otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que los universitarios.	H.4.8.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que el resto de los alumnos.	H.5.8.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 109. Resultados ANOVA sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.1.8.)	2.336	1	.127	.003	.333
Curso (H.2.8.)	1.505	1	.220	.002	.232
Sexo (H.3.8.)	23.1528	1	.000	.033	.998
Tipo de formación * Curso (H.4.8.)	.001	1	.974	.000	.050
Tipo de formación * Sexo (H.5.8.)	2.330	1	.127	.003	.332

Se puede apreciar un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)}=23.1528$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.033$; $1-\beta=.998$). Concretamente, las universitarias (M: 4.95; DT: .831) otorgan mayor importancia a formar todas las dimensiones de la persona que los universitarios (M: 4.60; DT: .964). Se cumple la hipótesis H.3.8.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.2. Análisis fundamentales de las variables de la Escala II: “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.

A lo largo de este apartado se realizan los análisis correspondientes a las variables medidas a través de la Escala II, los cuales permiten responder desde la pregunta P.6, hasta la pregunta P.10.

Tabla 110. Preguntas específicas de investigación sobre la importancia de los valores personales y profesionales.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
P.6. ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	P.7.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	P.8: ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	P.9.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la importancia otorgada por los alumnos a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	P.10.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?

9.2.1. Importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario

Para la “Importancia de los valores personales y profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 111. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.6.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.7.1.: Los alumnos de último curso otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales, que los alumnos de primer curso.	H.8.1.: Las universitarias otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales que los universitarios.	H.9.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales que el resto de los alumnos.	H.10.1.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 112. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.6.1.)	5.454	1	.020	.008	.645
Curso (H.7.1.)	.023	1	.878	.000	.053
Sexo (H.8.1.)	41.190	1	.000	.057	1.000
Tipo de formación * Curso (H.9.1.)	1.610	1	.205	.002	.245
Tipo de formación * Sexo (H.10.1.)	.045	1	.831	.000	.055

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, del tipo de formación ($F_{(1,693)}=5.454$; $p<.05$; $\hat{\eta}^2=.008$; $1-\beta=.645$). Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (M: 73.59; DT: 8.03) otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales en comparación a los que no reciben este tipo de formación (M: 72.11; DT: 7.30). Se cumple la hipótesis H.6.1.

En segundo lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil, y una potencia observada mejorable, del sexo ($F_{(1,693)} = 41.190$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.057$; $1-\beta=1$). Concretamente, las universitarias (M: 73.73; DT: 7.14) otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales en comparación de los universitarios (M: 69.93; DT: 8.55). Se cumple la hipótesis H.8.1.

Ningún otro efecto fue significativo por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.2.2. Importancia de valores vinculados a la protección de los otros.

Para la “Importancia de valores vinculados a la protección de los otros” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 113. Hipótesis sobre la importancia de los valores vinculados a la protección de los otros según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.6.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la protección de los otros, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.7.2.: Los alumnos de último curso, otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la protección de los otros, que los alumnos de primer curso.	H.8.2.: Las universitarias otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la protección de los otros que los universitarios.	H.9.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la protección de los otros que el resto de los alumnos.	H.10.2.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la protección de los otros que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 114. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores vinculados a la protección de los otros según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.6.2.)	.706	1	.401	.001	.134
Curso (H.7.2.)	.029	1	.865	.000	.053
Sexo (H.8.2.)	46.492	1	.000	.064	1.000
Tipo de formación * Curso (H.9.2.)	.524	1	.469	.001	.112
Tipo de formación * Sexo (H.10.2.)	.012	1	.912	.000	.051

Hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado, y una potencia observada adecuada del sexo ($F_{(1,693)} = 46.492$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .064$; $1 - \beta = 1$). Concretamente, las universitarias (M: 27.06; DT: 2.77) otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la protección de los otros, que los universitarios (M: 25.37; DT: 3.37). Se cumple la hipótesis H.8.2.

Ningun otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.2.3. Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional.

Para la “Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 115. Hipótesis sobre la importancia de los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.6.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.7.3.: Los alumnos de último curso otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional, que los alumnos de primer curso.	H.8.3.: Las universitarias otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional, que los universitarios.	H.9.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional, que el resto de los alumnos.	H.10.3.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan importancia a los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional, que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 116. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	η^2	1- β
Tipo de formación (H.6.3.)	10.771	1	.001	.015	.906
Curso (H.7.3.)	.915	1	.339	.001	.159
Sexo (H.8.3.)	27.862	1	.000	.039	1.000
Tipo de formación * Curso (H.9.3.)	.759	1	.384	.001	.140
Tipo de formación * Sexo (H.10.3.)	.560	1	.454	.001	.116

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)} = 10.771$; $p < .01$; $\eta^2 = .015$; $1-\beta = .906$). Concretamente, los alumnos que reciben formación (M: 26.17; DT: 3.36) otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional, que lo alumnos que no reciben este tipo de formación universitarias (M: 25.27; DT: 3.37). Se cumple la hipótesis H.6.3.

En segundo lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, del sexo. Concretamente, las

universitarias (M: 26.00; DT: 3.25) otorgan mayor importancia a los valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional, que los universitarios (M: 24.68; DT: 3.67). Se cumple la hipótesis H.8.3.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.2.4. Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales.

Para la “Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 117. Hipótesis sobre la importancia de los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.6.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.7.4.: Los alumnos de último curso otorgan mayor importancia a los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales, que los alumnos de primer curso.	H.8.4.: Las universitarias otorgan mayor importancia a los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales, que los universitarios.	H.9.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales, que el resto de los alumnos.	H.10.4.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales, que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 118. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.6.4.)	2.900	1	.089	.004	.398
Curso (H.7.4.)	.375	1	.540	.001	.094
Sexo (H.8.4.)	17.447	1	.000	.025	.986
Tipo de formación * Curso (H.9.4.)	3.342	1	.068	.005	.447
Tipo de formación * Sexo (H.10.4.)	.236	1	.627	.000	.077

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)} = 17.447$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .025$; $1-\beta = .986$). Concretamente las universitarias (M: 20.66; DT: 2.43) otorgan

mayor importancia a los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales que los universitarios (M: 19.87; DT: 2.68). Se cumple la hipótesis H.8.4.

Ningún otro efecto fue significativo por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.2.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer tus valores personales.

Para la “Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 119. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.6.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico consideran en mayor medida que la formación recibida enriquece sus valores personales, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.7.5.: Los alumnos de último curso consideran en mayor medida que la formación recibida enriquece sus valores personales, que los alumnos de primer curso.	H.8.5.: Las universitarias consideran en mayor medida que la formación recibida enriquece sus valores personales, que los universitarios.	H.9.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso consideran en mayor medida que la formación recibida enriquece sus valores personales, que el resto de los alumnos.	H.10.5.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico consideran en mayor medida que la formación recibida enriquece sus valores personales, que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 120. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.6.5)	71.297	1	.000	.094	1.000
Curso (H.7.5)	33.240	1	.000	.046	1.000
Sexo (H.8.5.)	18.294	1	.000	.026	.990
Tipo de formación * Curso (H.9.5.)	.377	1	.540	.001	.094
Tipo de formación * Sexo (H.10.5.)	1.980	1	.160	.003	.290

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto relevante y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)} = 71.297$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .094$; $1-\beta = 1$). Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (M: 4.43; DT: 1.05) consideran que la formación

recibida les enriquece más sus valores personales que aquellos que no reciben este tipo de formación (M: 3.73; DT: 1.05). Se cumple la hipótesis H.6.5.

En segundo lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, del curso ($F_{(1,693)} = 33.240$; $p < .01$; $\eta^2 = .046$; $1 - \beta = .950$). Concretamente, los de primer curso (M: 4.28; DT: 1.00) consideran que la formación recibida les enriquece más sus valores personales que los de último curso (M: 3.76; DT: 1.17). No se cumple la hipótesis H.7.5.

En tercer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)} = 71.297$; $p < .01$; $\eta^2 = .094$; $1 - \beta = 1$). Concretamente, las universitarias (M: 4.11; DT: 1.12) consideran que la formación recibida les enriquece más sus valores personales que los universitarios (M: 3.883; DT: 1.06). Se cumple la hipótesis H.8.5.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.2.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida.

Para la “Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 121. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.6.6.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico consideran en mayor medida que gracias a la formación recibida pueden aportar valores al entorno, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.7.6.: Los alumnos de último curso consideran en mayor medida que gracias a la formación recibida pueden aportar valores al entorno, que los alumnos de primer curso.	H.8.6.: Las universitarias consideran en mayor medida que gracias a la formación recibida pueden aportar valores al entorno, que los universitarios.	H.9.6.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso consideran en mayor medida que gracias a la formación recibida pueden aportar valores al entorno, que el resto de los alumnos.	H.10.6.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico consideran en mayor medida que gracias a la formación recibida pueden aportar valores al entorno, que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 122. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.6.6)	77.71	1	.000	.101	1.000
Curso (H.7.6)	72.99	1	.000	.096	1.000
Sexo (H.8.6.)	14.139	1	.000	.020	.964
Tipo de formación * Curso (H.9.6.)	.837	1	.361	.001	.150
Tipo de formación * Sexo (H.10.6.)	1.450	1	.229	.002	.225

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto relevante y una potencia observada adecuada, del tipo de formación ($F_{(1,693)} = 77.712$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .101$; $1-\beta = 1$). Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (M: 4.55; DT: 0.97) se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que aquellos que no reciben este tipo de formación (M: 3.85; DT: 1.07). Se cumple la hipótesis H.6.6

En segundo lugar, observamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto relevante y una potencia observada adecuada, del curso ($F_{(1,693)} = 72.999$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .096$; $1-\beta = 1$). Concretamente, los de primer curso (M: 4.48; DT: 0.96) se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que los de último curso (M: 3.78; DT: 1.11). No se cumple la hipótesis H.7.6

En tercer lugar, se aprecia un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada ($F_{(1,693)} = 14.139$; $p < .01$; $\eta^2 = .020$; $1-\beta = .964$). Concretamente, las universitarias (M: 4.22; DT: 1.07) se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que los universitarios (M: 4.05; DT: 1.13). Se cumple la hipótesis H.8.6.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.3. Análisis fundamentales de las variables de la Escala III: “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.

A lo largo de este apartado se realizan los análisis correspondientes a las variables medidas a través de la Escala III, los cuales permiten responder desde la pregunta P.11, hasta la pregunta P.15.

Tabla 123. Preguntas específicas de investigación sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
P.11. ¿Recibir o no formación específica de carácter humanístico implica un cambio en la importancia que los alumnos otorgan a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	P.12.: ¿El paso por la universidad implica o no un cambio en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	P.13. ¿El sexo de los alumnos influye o no en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	P.14.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el paso por la universidad implica un cambio o no en la importancia otorgada por los alumnos a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	P.15.: ¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el sexo de los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?

9.3.1. Importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario.

Para la “Importancia de las actitudes ético-profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 124. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.11.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.12.1.: Los alumnos de último curso otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, que los alumnos de primer curso.	H.13.1.: Las universitarias otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, que los universitarios.	H.14.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, que el resto de los alumnos.	H.15.1.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 125. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.11.1.)	.031	1	.861	.000	.054
Curso (H.12.1.)	.195	1	.659	.000	.073
Sexo (H.13.1.)	3.110	1	.000	.053	1.000
Tipo de formación * Curso (H.14.1.)	6.410	1	.012	.006	.715
Tipo de formación * Sexo (H.15.1.)	.595	1	.441	.001	.120

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada del sexo ($F_{(1,693)} = 3.110$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .053$; $1-\beta = 1$). Concretamente, las universitarias (M: 41.21; DT: 4.14) otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, que los universitarios (M: 38.99; DT: 4.55). Se cumple la hipótesis H.13.1

En segundo lugar, se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, del tipo de formación y curso ($F_{(1,693)} = 6.410$; $p < .05$; $\hat{\eta}^2 = .009$; $1-\beta = .715$).

En la comparación por pares que se realiza, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico a favor de los alumnos de primer curso (M: 41.09; DT: 3.59) en comparación a los de último curso (M: 40.10; DT: 4.68). Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por lo que, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en primer curso los que otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, respecto del resto. No se cumple la hipótesis H.14.1.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.3.2. Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con otros.

Para la “Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 126. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.11.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.12.2.: Los alumnos de último curso otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros, que los alumnos de primer curso.	H.13.2.: Las universitarias otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros, que los universitarios.	H.14.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros, que el resto de los alumnos.	H.15.2.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros, que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 127. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.11.2.)	3.375	1	.067	.005	.450
Curso (H.12.2.)	1.759	1	.185	.003	.263
Sexo (H.13.2.)	27.887	1	.000	.039	1.000
Tipo de formación * Curso (H.14.2.)	2.705	1	.101	.004	.376
Tipo de formación * Sexo (H.15.2.)	1.411	1	.235	.002	.220

Hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado, y una potencia observada adecuada ($F_{(1,693)} = 27.887$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .039$; $1-\beta = 1$). Concretamente, las universitarias (M: 25.85; DT: 2.71) otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros, que los universitarios (M: 24.76; DT: 2.83). Se cumple la hipótesis H.13.2.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.3.3. Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional.

Para la “Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 128. Hipótesis sobre la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.11.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.12.3.: Los alumnos de último curso, otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional, que los alumnos de primer curso.	H.13.3.: Las universitarias otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional, que los universitarios.	H.14.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional que el resto de los alumnos.	H.15.3.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional, que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 129. Resultados ANOVA sobre la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.11.3.)	7.059	1	.008	.010	.756
Curso (H.12.3.)	6.449	1	.011	.009	.718
Sexo (H.13.3.)	29.818	1	.000	.042	1.000
Tipo de formación * Curso (H.14.3.)	8.550	1	.004	.012	.831
Tipo de formación * Sexo (H.15.3.)	.000	1	.986	.000	.050

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, del tipo de formación ($F_{(1,693)} = 7.059$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .010$; $1-\beta = .756$). Concretamente, los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico (M: 15.24; DT: 2.18) otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional que aquellos que sí reciben este tipo de formación (M: 14.88; DT: 1.94). No se cumple la hipótesis H.11.3.

En segundo lugar, se observa un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, del curso ($F_{(1,693)} = 31.069$; $p < .05$; $\hat{\eta}^2 = .009$; $1-\beta = .718$). Concretamente, los de primer curso (M: 15.23; DT: 1.94) otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico que los de último curso (M: 14.88; DT: 2.52). No se cumple la hipótesis H.12.3.

En tercer lugar, se aprecia un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)} = 29.818$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .042$; $1-\beta = 1$). Concretamente, las universitarias (M: 15.35; DT: 2.06) otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico que los universitarios (M: 14.23; DT: 2.46). Se cumple la hipótesis H.13.3.

Por último, se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia adecuada, de las variables tipo de formación y curso ($F_{(1,693)} = 8.550$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .012$; $1-\beta = .831$).

En la comparación por pares que se realiza, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico a favor de los alumnos de primer curso (M: 15.25; DT: 1.86) en comparación a los alumnos de último curso (M: 14.33; DT: 2.66). Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por lo que, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en primer curso los que otorgan mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional, respecto del resto de alumnos. No se cumple la hipótesis H.14.3.

Ningún otro efecto es significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.3.4. Importancia a de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas.

Para la “Importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 130. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Tipo de formación	Curso	Sexo	Tipo de formación y curso	Tipo de formación y sexo
H.11.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas, que los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico.	H.12.4.: Los alumnos de último curso, otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas, que los alumnos de primer curso.	H.13.4.: Las universitarias otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas, que los universitarios.	H.14.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas que el resto de los alumnos.	H.15.4.: Las universitarias que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas, que el resto de los alumnos

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 131. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas según el tipo de formación, el curso, el sexo y la interacción entre ellas.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de formación (H.11.4.)	.000	1	.984	.000	.050
Curso (H.12.4.)	3.738	1	.054	.005	.488
Sexo (H.13.4.)	15.010	1	.000	.022	.972
Tipo de formación * Curso (H.14.4.)	10.368	1	.001	.015	.895
Tipo de formación * Sexo (H.15.4.)	2.969	1	.085	.004	.406

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado, y una potencia observada adecuada, del sexo ($F_{(1,693)} = 15.010$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .022$; $1-\beta = .972$). Concretamente, las universitarias (M: 5.24; DT: .761) otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas, que los universitarios (M: 4.95; DT: .929). Se cumple la hipótesis H.13.4.

En segundo lugar, se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, de las variables tipo de formación y curso ($F_{(1,693)} = 10.368$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .015$; $1-\beta = .895$).

En la comparación por pares realizada, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, a favor de los alumnos de primer curso (M: 5.31; DT: 0.71) frente a los de último curso (M: 4.99; DT: 0.97).

Por otro lado, podemos observar que cuando los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en primer curso (M: 5.31; DT: 0.71), presentan puntuaciones superiores que cuando no reciben esta formación. En cambio, son los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en último curso (M: 5.19; DT: 0.80) quienes presentan mayores puntuaciones. Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por lo que, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en primer curso y los alumnos que no reciben este tipo de

formación y se encuentran en último curso, los que consideran más importante ajustar su labor profesional a las obligaciones éticas. No se cumple la hipótesis H.14.4.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

9.4. Resumen de resultados fundamentales

En los estudios fundamentales podemos observar, que tal y como se había planteado, los resultados parecen indicar que los estudiantes que reciben formación específica de carácter humanístico: 1) otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario; 2) valoran en mayor medida la formación integral recibida en la universidad; 3) se perciben con un mayor grado de conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de su profesión; 4) consideran que su entorno universitario otorga mayor importancia a la formación integral; 5) dan mayor importancia a la formación técnica, 6) a los valores personales y profesionales y, 7) a los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales; así como también sientan que la formación que han recibido, 8) enriquece más sus valores personales y, 9) les capacita en mayor medida para aportar valores a su entorno.

A diferencia de lo esperado, son los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico quienes de manera significativa otorgan mayor importancia 1) a la formación humanístico- social, 2) a la búsqueda de la verdad en sus vidas y 3) al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional.

Respecto del curso, podemos observar que, como se había planteado, los alumnos de último curso parecen otorgar mayor importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional. En cambio, son los de primer curso, los que de manera significativa: 1) otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario; 2) valoran en mayor medida la formación integral que reciben en la universidad; 3) perciben que su entorno universitario otorga mayor importancia a la

formación integral; 4) consideran más importante la formación humanístico-social y 5) la búsqueda de la verdad en sus vidas; y por último, consideran que la formación que reciben, en mayor medida, 6) enriquece sus valores personales y, 7) les capacita para aportar valores a su entorno.

Respecto del sexo, podemos observar que las mujeres siempre puntúan por encima de los hombres, salvo, cuando se les pregunta por el conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión.

Por último, se planteaban dos bloques de interacción, el primero de ellos, se centra en analizar la interacción entre el tipo de formación y el curso. A diferencia de lo esperado, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y se encuentran en primer curso, los que otorgan mayor importancia a: 1) valorar la formación integral recibida en la universidad; 2) las actitudes ético-profesionales; 3) el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico, y 4) ajustar su labor profesional a las obligaciones éticas.

Por otro lado, si no reciben formación específica y se encuentran en primer curso, valoran en mayor medida la formación integral en la universidad. Y, además, si los alumnos no reciben formación específica y se encuentran en último curso, son quienes más importancia le otorgan a ajustar su labor profesional a las obligaciones éticas.

Por último, respecto del bloque de interacción, que tiene que ver con analizar con el tipo de formación y el sexo, son las mujeres, independientemente del tipo de formación que reciben, quienes mayor importancia le otorgan a la formación técnica.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los resultados fundamentales. En ella, se presenta la variable dependiente (VD), la fuente de variación, el estadístico F (F), la significatividad de la prueba (p), el tamaño del efecto (η^2) y si hay o no diferencias significativas (dif.sig).

Tabla 132. Resumen de resultados fundamentales obtenidos a partir de la Escala I.

Variable dependiente	Fuente de variación (Hipótesis)	F	p	$\hat{\eta}^2$	Dif. sig.
Importancia de la formación integral en el ámbito universitario	Tipo de formación (H.1.1.)	105.246	.000	.133	Si
	Curso (H.1.2.)	36.267	.000	.020	Si
	Sexo (H.1.3.)	24.022	.000	.034	Si
	Tipo de formación * Curso (H.1.4.)	.614	.434	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.1.5.)	.585	.445	-	No
Valoración de la formación integral recibida en la universidad	Tipo de formación (H.1.2.)	222.645	.000	.244	Si
	Curso (H.2.2.)	161.655	.000	.190	Si
	Sexo (H.3.2.)	9.277	.002	.013	Si
	Tipo de formación * Curso (H.4.2.)	6.182	.013	.009	Si
	Tipo de formación * Sexo (H.5.2.)	3.289	.070	-	No
Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión	Tipo de formación (H.1.3.)	12.974	.000	.018	Si
	Curso (H.2.3.)	.004	.952	-	No
	Sexo (H.3.3.)	.204	.652	-	No
	Tipo de formación * Curso (H.4.3.)	.594	.441	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.5.3.)	3.451	.064	-	No
Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral	Tipo de formación (H.1.4.)	65.045	.000	.086	Si
	Curso (H.2.4.)	35.576	.000	.049	Si
	Sexo (H.3.4.)	5.570	.019	.008	Si
	Tipo de formación * Curso (H.4.4.)	.072	.788	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.5.4.)	.006	.937	-	No
Importancia otorgada a la formación técnica	Tipo de formación (H.1.5.)	16.451	.000	.023	Si
	Curso (H.2.5.)	.230	.632	-	No
	Sexo (H.3.5.)	22.181	.000	.031	Si
	Tipo de formación * Curso (H.4.5.)	.218	.641	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.5.5.)	6.409	.012	.009	Si
Importancia otorgada a la formación humanístico-social	Tipo de formación (H.1.6.)	27.136	.000	.038	Si
	Curso (H.2.6.)	4.919	.027	.007	Si
	Sexo (H.3.6.)	28.697	.000	.040	Si
	Tipo de formación * Curso (H.4.6.)	2.099	.148	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.5.6.)	1.043	.308	-	No
Importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas	Tipo de formación (H.1.7.)	7.127	.008	.010	Si
	Curso (H.2.7.)	13.026	.000	.019	Si
	Sexo (H.3.7.)	8.384	.004	.012	Si
	Tipo de formación * Curso (H.4.7.)	.289	.591	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.5.7.)	1.227	.268	-	No
Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional	Tipo de formación (H.1.8.)	2.336	.127	-	No
	Curso (H.2.8.)	1.505	.220	-	No
	Sexo (H.3.8.)	231.528	.000	.033	Si
	Tipo de formación * Curso (H.4.8.)	.001	.974	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.5.8.)	2.330	.127	-	No
Importancia de los valores personales y profesionales	Tipo de formación (H.6.1.)	5.454	.020	.008	Si
	Curso (H.7.1.)	.023	.878	-	No
	Sexo (H.8.1.)	41.190	.000	.057	Si
	Tipo de formación * Curso (H.9.1.)	1.610	.205	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.10.1.)	.045	.831	-	No
Importancia de valores vinculados a la protección de los otros	Tipo de formación (H.6.2.)	.706	.401	-	No
	Curso (H.7.2.)	.029	.865	-	No
	Sexo (H.8.2.)	46.492	.000	.064	Si
	Tipo de formación * Curso (H.9.2.)	.524	.469	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.10.2.)	.012	.912	-	No

Tabla 133. Continuación. Resumen de resultados fundamentales obtenidos a partir de la Escala I.

Variable dependiente	Fuente de variación (Hipótesis)	F	p	$\hat{\eta}^2$	Dif. sig.
Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales	Tipo de formación (H.6.3.)	10.771	.001	.015	Si
	Curso (H.7.3.)	.915	.339	-	No
	Sexo (H.8.3.)	27.862	.000	.039	Si
	Tipo de formación * Curso (H.9.3.)	.759	.384	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.10.3.)	.560	.454	-	No
Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional	Tipo de formación (H.6.4.)	2.900	.089	-	No
	Curso (H.7.4.)	.375	.540	-	No
	Sexo (H.8.4.)	17.447	.000	.025	Si
	Tipo de formación * Curso (H.9.4.)	3.342	.068	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.10.4.)	.236	.627	-	No
Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	Tipo de formación (H.6.5)	71.297	.000	.094	Si
	Curso (H.7.5)	33.240	.000	.046	Si
	Sexo (H.8.5.)	18.294	.000	.026	Si
	Tipo de formación * Curso (H.9.5.)	.377	.540	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.10.5.)	1.980	.160	-	No
Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	Tipo de formación (H.6.6)	77.71	.000	.101	Si
	Curso (H.7.6)	72.99	.000	.096	Si
	Sexo (H.8.6.)	14.139	.000	.020	Si
	Tipo de formación * Curso (H.9.6.)	.837	.361	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.10.6.)	1.450	.229	-	No
Importancia de las actitudes ético-profesionales	Tipo de formación (H.11.1.)	.031	.861	-	No
	Curso (H.12.1.)	.195	.659	-	No
	Sexo (H.13.1.)	3.110	.000	.053	Si
	Tipo de formación * Curso (H.14.1.)	6.410	.012	.006	Si
	Tipo de formación * Sexo (H.15.1.)	.595	.441	-	No
Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros	Tipo de formación (H.11.2.)	3.375	.067	-	No
	Curso (H.12.2.)	1.759	.185	-	No
	Sexo (H.13.2.)	27.887	.000	.039	Si
	Tipo de formación * Curso (H.14.2.)	2.705	.101	-	No
	Tipo de formación * Sexo (H.15.2.)	1.411	.235	-	No
Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional	Tipo de formación (H.11.3.)	7.059	.008	.010	Si
	Curso (H.12.3.)	6.449	.011	.009	Si
	Sexo (H.13.3.)	29.818	.000	.042	Si
	Tipo de formación * Curso (H.14.3.)	8.550	.004	.012	Si
	Tipo de formación * Sexo (H.15.3.)	.000	.986	-	No
Importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas	Tipo de formación (H.11.4.)	.000	.984	-	No
	Curso (H.12.4.)	3.738	.054	-	No
	Sexo (H.13.4.)	15.010	.000	.022	Si
	Tipo de formación * Curso (H.14.4.)	10.368	.001	.015	Si
	Tipo de formación * Sexo (H.15.4.)	2.969	.085	-	No

Capítulo 10. Estudios complementarios

A lo largo de este capítulo, se recogen los estudios complementarios, de tipo inferencial, que se han realizado.

Los análisis recogidos en este apartado nos ayudan a determinar si 1) el grado que cursan los alumnos; 2) el tipo de centro educativo anterior a la universidad; 3) el centro educativo anterior católico; y 4) las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes, producen efectos simples, y efectos de interacción – junto a la variable “tipo de formación recibida” - en la: 1) Importancia de la formación integral en el ambiente universitario; 2) importancia de la búsqueda de la verdad; 3) importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional; 4) importancia de los valores personales y profesionales; 5) capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales; 6) capacidad de aportar valores al entorno gracias a la formación recibida; y en la 7) importancia de las actitudes ético-profesionales; e 8) Importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas.

10.1. Análisis relacionados con el grado que cursan los alumnos y el tipo de formación recibida

A lo largo de este apartado, se presentan los estudios complementarios, que dan respuesta a las preguntas de investigación: P.16 (grado) y P.17 (tipo de formación y grado).

Tabla 134. Preguntas complementarias de investigación sobre importancia de la formación integral, de los valores personales y profesionales y de las actitudes ético-profesionales según el grado y el tipo de formación y el grado.

Variable dependiente	Grado (P.16)	Tipo de formación y grado (P.17)
Importancia de la formación integral	¿El grado que cursan los estudiantes influye o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el grado que cursan los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?
Importancia de los valores personales y profesionales	¿El grado que cursan los estudiantes influye o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el grado que cursan los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?
Importancia de las actitudes ético-profesionales	¿El grado que cursan los estudiantes influye o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el grado que cursan los alumnos influyen o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?

Cabe señalar, que el “grado” no presenta una distribución homogénea cuando se tienen en cuenta todos los grados, por lo que se decide reorganizar de la siguiente manera:

- a. Grados relacionados con la educación (51.7%) en los que se incluyen Pedagogía, Psicología y Ciencias de la actividad física y el deporte
- b. Grados de magisterio (48.3%) en los que se incluyen Educación Infantil y Educación Primaria.

10.1.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario

Para la “Importancia de la formación integral en el ámbito universitario” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 135. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Grado	Tipo de formación y grado
H.16.1.: Los alumnos que cursan grados de magisterio otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario que los que cursan grados relacionados con la educación.	H.17.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio otorgan mayor importancia a la formación integral en el ámbito universitario que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 136. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Grado (H.16.1.)	11.236	1	.001	.016	.917
Tipo de formación * Curso (H.17.1.)	1.618	1	.204	.002	.246

En el contraste realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, de la variable grado ($F_{(1,693)} = 11.236$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .016$; $1-\beta = .917$). Concretamente, los que cursan grados de magisterio (M: 60.66; DT: 8.05) otorgan mayor importancia a la formación integral que los que cursan grados relacionados con la educación (M: 59.37; DT: 7.84). Se cumple la hipótesis H.16.1.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no la otra hipótesis planteada.

10.1.2. Importancia de la búsqueda de la verdad

Para la “Importancia de la búsqueda de la verdad” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 137. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Grado	Tipo de formación y grado
H.16.2.: Los alumnos que cursan grado de magisterio otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que los que cursan grados relacionados con la educación.	H.17.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 138. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Grado (H.16.2.)	.004	1	.949	.000	.050
Tipo de formación * Curso (H.17.2.)	.031	1	.861	.000	.054

No se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.1.3. Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional

Para la “Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 139. Hipótesis sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Grado	Tipo de formación y grado
H.16.3.: Los alumnos que cursan grados de magisterio otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que los que cursan grados relacionados con la educación.	H.17.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursen grados de magisterio otorgan mayor importancia a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que los alumnos que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 140. Resultados ANOVA sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Grado (H.16.3.)	13.405	1	.000	.019	.955
Tipo de formación * Curso (H.17.3.)	.063	1	.802	.000	.057

En el contraste realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, de la variable grado ($F_{(1,693)} = 13.405$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .019$; $1-\beta = .955$). Concretamente, los que cursan grados de magisterio (M: 4.98; DT: .796) otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que los que cursan grados relacionados con la educación (M: 4.74; DT: .968). Se cumple la hipótesis H.16.3.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumple la otra hipótesis planteada.

10.1.4. Importancia de los valores personales y profesionales

Para la “Importancia de los valores personales y profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 141. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Grado	Tipo de formación y grado
H.16.4.: Los alumnos que cursan grados de magisterio otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales respecto de los que cursan grados relacionados con la educación.	H.17.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 142. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Grado (H.16.4.)	22.661	1	.000	.032	.997
Tipo de formación * Curso (H.17.4.)	4.427	1	.036	.006	.556

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, de la variable grado ($F_{(1,693)} = 22.661$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .032$; $1-\beta = .997$). Concretamente, los que cursan grados de magisterio (M: 74.06; DT: 7.21) otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales que los que cursan grados relacionados con la educación (M: 71.59; DT: 7.90). Se cumple la hipótesis H.16.4.

En segundo lugar, se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, de las variables tipo de formación y grado ($F_{1,693} = 4.427$; $p < .05$; $\hat{\eta}^2 = .006$; $1-\beta = .556$).

En la comparación por pares, se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que reciben formación específica y cursan grados de magisterio (M: 75.83; DT: 7.02), en comparación de aquellos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados relacionados con la educación (M: 71.87; DT: 8.35).

Además, esta diferencia también es significativa si los alumnos no reciben formación específica de carácter humanístico, siendo nuevamente los de magisterio (M: 72.84; DT: 7.10) los que presentan mayor puntuación respecto de los de educación (M: 71.31; DT: 7.45). Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por lo que, son los alumnos de magisterio, los que puntúan por encima de los de educación, tanto si reciben como si no, formación específica de carácter humanístico. No se cumple la hipótesis planteada.

10.1.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales

Para la “Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 143. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el grado y su interacción el con tipo de formación.

Grado	Tipo de formación y grado
H.16.5.: Los alumnos que cursan grados de magisterio consideren que la formación recibida enriquece más sus valores personales que los que cursan grados relacionados con la educación.	H.17.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio consideren que la formación recibida enriquece más sus valores personales que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 144. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Grado (H.16.4.)	7.122	1	.008	.010	.760
Tipo de formación * Curso (H.17.4.)	9.486	1	.002	.014	.868

En el contraste realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto leve y una potencia observada mejorable, de la variable grado ($F_{(1,693)}=7.7412$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.010$; $1-\beta=.760$). Concretamente, los que cursan grados de magisterio (M: 4.12; DT: 1.15) consideran en mayor medida que la formación recibida ha enriquecido sus valores personales, frente a la valoración que realizan los alumnos que cursan grados relacionados con la educación (M: 3.99; DT: 1.07). Se cumple la hipótesis H.16.4.

También se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, de las variables tipo de formación y grado ($F_{1,693}=9.486$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.014$; $1-\beta=.868$).

En la comparación por pares, se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan de magisterio (M: 4.69; DT: .089), en comparación de los alumnos que reciben formación y cursan educación (M: 4.23; DT: .078). Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por lo que, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio quienes consideran en mayor medida que la formación recibida enriquece sus valores personales, respecto del resto de alumnos. Se cumple la hipótesis H.17.5.

10.1.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida

Para la “Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 145. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Grado	Tipo de formación y grado
H.16.6.: Los alumnos que cursan grados de magisterio se consideran más capaces para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que los que cursan grados relacionados con la educación.	H.17.6.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursen grados de magisterio se consideran más capaces para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 146. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1-β
Grado (H.16.6.)	1.794	1	.181	.003	.267
Tipo de formación * Curso (H.17.6.)	9.414	1	.002	.013	.865

En el contraste de hipótesis se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil, y una potencia observada adecuada, de las variables tipo de formación y curso ($F_{1,693} = 9.414$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .013$; $1-\beta = .865$).

En la comparación por pares que se realiza, se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan magisterio (M: 4.75; DT: .087), en comparación a los alumnos que también reciben esta formación y cursan grados relacionados con la educación (M: 4.40; DT: .076). Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por lo que, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio los que se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida, respecto del resto de alumnos. Se cumple la hipótesis H.17.5.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumple la otra hipótesis planteada.

10.1.7. Importancia de las actitudes ético-profesionales

Para la “Importancia de las actitudes ético-profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 147. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Grado	Tipo de formación y grado
H.16.7.: Los alumnos que cursan grados de magisterio otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que los que cursan grados relacionados con la educación.	H.17.7.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursen grados de magisterio otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales frente al resto de alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 148. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Grado (H.16.7.)	8.856	1	.003	.013	.844
Tipo de formación * Curso (H.17.7.)	1.790	1	.181	.003	.267

En el contraste de hipótesis realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil, y una potencia observada adecuada, de la variable grado ($F_{1,693} = 8.856$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .013$; $1-\beta = .844$). Concretamente, los alumnos que pertenecen

a grados de magisterio (M: 41.14; DT: 4.23) otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, que los que se encuentran en grados relacionados con la educación (M: 40.21; DT: 4.39). Se cumple la hipótesis H.16.7.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen la otra hipótesis planteadas.

10.1.8. Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas

Para la “Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 149. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Grado	Tipo de formación y grado
H.16.7.: Los alumnos que cursan grados de magisterio otorguen mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas que los alumnos que cursan grados relacionados con la educación.	H.17.7.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio otorguen mayor importancia a ajustar su labor profesional a las obligaciones éticas que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 150. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el grado y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1-β
Grado (H.16.8.)	2.162	1	.142	.003	.312
Tipo de formación * Curso (H.17.8.)	.419	1	.518	.001	.099

No se hallaron efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.1.9. Resumen de resultados complementarios en función del grado y el tipo de formación

En cuanto a los resultados obtenidos podemos observar que tal y como se planteaba los alumnos que cursan grados de magisterio consideran, de manera significativa, que: 1) su entorno universitario otorga mayor importancia a la formación

integral; 2) consideran más importante formar todas las dimensiones de la persona-profesional; 3) dan mayor importancia a los valores personales y profesionales, 4) señalan que la formación que han recibido enriquece en mayor medida sus valores personales y 5) dan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales, que cuando estos pertenecen a grados relacionados con la educación.

Por otro lado, en cuanto a los efectos de interacción esperados, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio, los que, de manera significativa, consideran que la formación recibida enriquece en mayor medida los valores personales y se perciben más capaces de aportar valores al entorno gracias a la formación recibida, que el resto de los alumnos.

Por último, a diferencia de lo esperado, tanto los alumnos que reciben, como los que no reciben, formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio, son quienes otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales.

Para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos se presenta, una tabla resumen de los estudios complementarios realizados.

Tabla 151. Resumen de resultados complementarios en función del grado.

Variable dependiente	Fuente de variación (Hipótesis)	F	p	$\hat{\eta}^2$	Dif, sig.
Importancia de la formación integral en el ámbito universitario	Grado (H.16.1.)	11.236	.000	.016	Si
	Tipo de formación * Grado (H.17.1.)	1.618	.204		No
Importancia de la búsqueda de la verdad	Grado (H.16.2.)	.004	.949		No
	Tipo de formación * Grado (H.17.2.)	.031	.861		No
Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional	Grado (H.16.3.)	13.405	.000	.019	Si
	Tipo de formación * Grado (H.17.3.)	.063	.802		No
Importancia de los valores personales y profesionales	Grado (H.16.4.)	22.661	.000	.032	Si
	Tipo de formación * Grado (H.17.4.)	4.427	.036	.006	Si
Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	Grado (H.16.5.)	77.412	.008	.010	Si
	Tipo de formación * Grado (H.17.5.)	9.485	.002	.014	Si
Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	Grado (H.16.6.)	1.794	.181		No
	Tipo de formación * Grado (H.17.6.)	9.414	.002	.013	Si
Importancia de las actitudes ético-profesionales	Grado (H.16.7.)	8.856	.003	.013	Si
	Tipo de formación * Grado (H.17.7.)	1.790	.181		No
Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas	Grado (H.16.8.)	2.162	.142		No
	Tipo de formación * Grado (H.17.8.)	.419	.518		No

10.2. Análisis relacionados con el tipo de centro educativo anterior a la universidad y el tipo de formación recibida

A lo largo de este apartado, se presentan los estudios complementarios, que tienen que ver con el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación recibida. Estos resultados dan respuesta a las preguntas de investigación: P.18 y P.19.

Tabla 152. Preguntas complementarias de investigación sobre importancia de la formación integral, de los valores personales y profesionales y de las actitudes ético-profesionales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y el tipo de formación y el grado.

Variable dependiente	Tipo de centro educativo anterior a la universidad (P.18)	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad P.19)
Importancia de la formación integral	¿El tipo de centro educativo anterior a la universidad influye o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el tipo de centro educativo anterior a la universidad influyen o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?
Importancia de los valores personales y profesionales	¿El tipo de centro educativo anterior a la universidad influye o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el tipo de centro educativo anterior a la universidad influyen o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?
Importancia de las actitudes ético-profesionales	¿El tipo de centro educativo anterior a la universidad influye o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el tipo de centro educativo anterior a la universidad influyen o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?

10.2.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario

Para la “Importancia de la formación integral en el ámbito universitario” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 153. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Tipo de centro educativo anterior a la universidad	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad
H.18.1.: Los alumnos que asistieron a centro privados otorgan mayor importancia a la formación integral que el resto de los alumnos.	H.19.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a la formación integral que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 154. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.18.1.)	.488	2	.614	.001	.130
Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.19.1.)	.506	2	.603	.001	.133

En el análisis realizado, no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.2.2. Importancia de la búsqueda de la verdad

Para la “Importancia de la búsqueda de la verdad” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 155. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Tipo de centro educativo anterior a la universidad	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad
H.18.2.: Los alumnos que asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que el resto de los alumnos.	H.19.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad, que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 156. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.18.2.)	4.544	2	.011	.013	.773
Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.19.2.)	2.002	2	.136	.006	.414

En el análisis realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil, y una potencia observada mejorable, de la variable tipo de centro educativo previo a la universidad ($F_{1,693} = 4.544$; $p < .05$; $\hat{\eta}^2 = .013$; $1-\beta = .773$). Concretamente los alumnos de centros privados (M: 4.95; DT: 0.99) y de centros concertados (M: 4.87; DT: 1.24) otorgan mayor importancia a la formación integral que los alumnos de centro público (M: 4.79; DT: 1.07). No se cumple la hipótesis H.18.2.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumplen las demás hipótesis.

10.2.3. Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional

Para la “Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 157. Hipótesis sobre la importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Tipo de centro educativo anterior a la universidad	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad
H.18.3.: Los alumnos que asistieron a centros privados otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que el resto de los alumnos.	H.19.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 158. Resultados ANOVA sobre la importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.18.3.)	1.322	2	.267	.004	.286
Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo a la universidad H.19.3.)	1.005	2	.367	.003	.226

En el análisis realizado, no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.2.4. Importancia de los valores personales y profesionales

Para la “Importancia de los valores personales y profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 159. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Tipo de centro educativo anterior a la universidad	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad
H.18.4.: Los alumnos que asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales que el resto de los alumnos.	H.19.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales, que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 160. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.18.4.)	0.75	2	.928	.000	.061
Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.19.4.)	1.014	2	.363	.003	.227

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.2.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales

Para la “Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 161. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Tipo de centro educativo anterior a la universidad	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad
H.18.5.: Los alumnos que asistieron a centros privados consideran que la formación recibida enriquece más sus valores personales que el resto de los alumnos.	H.19.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros privados consideran que la formación recibida enriquece más sus valores personales que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 162. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.18.5.)	1.173	2	.310	.003	.258
Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.19.5.)	.418	2	.659	.001	.118

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.2.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida

Para la “Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 163. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Tipo de centro educativo anterior a la universidad	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad
H.18.6.: Los alumnos que asistieron a centros privados se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que el resto de los alumnos.	H.19.6.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros privados se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 164. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	η^2	1- β
Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.18.6.)	1.631	2	.196	.005	.345
Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.19.6.)	1.325	2	.266	.004	.287

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.2.7. Importancia de las actitudes ético-profesionales

Para la “Importancia de las actitudes ético-profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 165. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Tipo de centro educativo anterior a la universidad	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad
H.18.7.: Los alumnos que asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que el resto de los alumnos.	H.19.7.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 166. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	η^2	1- β
Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.18.7.)	.385	2	.681	.001	.112
Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.19.7.)	.371	2	.690	.001	.110

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.2.8. Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas

Para la “Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas” se plantean las siguientes hipótesis complementarias.

Tabla 167. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Tipo de centro educativo anterior a la universidad	Tipo de formación y tipo de centro educativo anterior a la universidad
H.18.8.: Los alumnos que asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas que el resto de los alumnos.	H.19.8.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros privados otorgan mayor importancia a ajustar su labor profesional a las obligaciones éticas que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 168. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el tipo de centro educativo anterior a la universidad y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.18.8.)	.232	2	.793	.001	.086
Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo a la universidad (H.19.8.)	.073	2	.930	.000	.061

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.2.9. Resumen de resultados complementarios en función del centro educativo anterior a la universidad y el tipo de formación.

En este bloque de resultados, solamente encontramos un efecto significativo, en la importancia que se otorga a la búsqueda de la verdad. La hipótesis planteada, no se cumple, ya que, al contrario de lo esperado, son los alumnos tanto de centros privados como de centros concertados, los que consideran más importante la búsqueda de la verdad, que los alumnos de centros públicos.

Para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos se presenta, una tabla resumen de los estudios complementarios realizados para el tipo de formación recibida y del tipo de centro educativo previo a la universidad.

Tabla 169. Resumen de resultados complementarios en función del tipo de centro educativo previo.

Variable dependiente	Fuente de variación (Hipótesis)	F	Sig.	$\hat{\eta}^2$	Dif. Sig.
Importancia de la formación integral en el ámbito universitario	Tipo de centro educativo previo (H.18.1.)	.488	.614	-	No
	Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo (H.19.1.)	.506	.603	-	No
Importancia de la búsqueda de la verdad	Tipo de centro educativo previo (H.18.2.)	5.553	.011	.013	Si
	Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo (H.19.2.)	2.002	.136	-	No
Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional	Tipo de centro educativo previo (H.18.3.)	1.322	.267	-	No
	Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo (H.19.3.)	1.005	.367	-	No
Importancia de los valores personales y profesionales	Tipo de centro educativo previo (H.18.4.)	.075	.928	-	No
	Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo (H.19.4.)	1.014	.363	-	No
Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	Tipo de centro educativo previo (H.18.5.)	1.173	.310	-	No
	Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo (H.19.5.)	.418	.659	-	No
Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	Tipo de centro educativo previo (H.18.6.)	1.631	.196	-	No
	Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo (H.19.6.)	1.325	.266	-	No
Importancia de las actitudes ético-profesionales	Tipo de centro educativo previo (H.18.7.)	.385	.681	-	No
	Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo (H.19.7.)	.371	.690	-	No
Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas	Tipo de centro educativo previo (H.18.8.)	.232	.793	-	No
	Tipo de formación * Tipo de centro educativo previo (H.19.8.)	.073	.930	-	No

10.3. Análisis relacionados con si el centro educativo anterior a la universidad es católico y el tipo de formación recibida

A lo largo de este apartado, se presentan los estudios complementarios, que dan respuesta a las preguntas de investigación P.20 (centro educativo anterior católico) y P.21 (tipo de formación y centro educativo anterior católico).

Tabla 170. Preguntas complementarias de investigación sobre importancia de la formación integral, de los valores personales y profesionales y de las actitudes ético-profesionales según el centro educativo anterior católico y el tipo de formación y el centro educativo anterior católico.

Variable dependiente	Grado (P.21)	Tipo de formación y grado (P.22)
Importancia de la formación integral	¿Estudiar o no en un centro católico influye o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el centro educativo anterior a la universidad católico o no influyen o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?
Importancia de los valores personales y profesionales	¿Estudiar o no en un centro católico influye o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el centro educativo anterior a la universidad católico o no influyen o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?
Importancia de las actitudes ético-profesionales	¿Estudiar o no en un centro católico influye o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con el centro educativo anterior a la universidad católico o no influyen o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?

10.3.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario

Para la “Importancia de la formación integral en el ámbito universitario” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 171. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Centro educativo previo católico	Tipo de formación y centro educativo previo católico
H.20.1.: Los alumnos que asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a la formación integral que los que no lo hicieron.	H.21.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a la formación integral que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 172. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Centro educativo previo católico (H.20.1.)	1.463	1	.227	.002	.227
Tipo de formación * Centro educativo previo católico (H.21.1.)	1.585	1	.209	.002	.242

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.3.2. Importancia de la búsqueda de la verdad

Para la “Importancia de la búsqueda de la verdad” se plantean las siguientes hipótesis complementarias.

Tabla 173. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Centro educativo previo católico	Tipo de formación y centro educativo previo católico
H.20.2.: Los alumnos que asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que los que asistieron a centros no católicos.	H.21.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad, que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 174. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Centro educativo previo católico (H.20.2.)	13.195	1	.000	.019	.952
Tipo de formación * Centro educativo previo católico (H.21.2.)	5.555	1	.019	.008	.653

En primer lugar, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada adecuada, de si el centro educativo previo a la universidad era católico ($F_{(1,693)} = 13.195$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .019$; $1-\beta = .952$). Concretamente, los que asistieron a centros católicos (M: 4.97; DT: 1.12) otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que los que no asistieron a este tipo de centros (M: 4.77; DT: 1.10). Se cumple la hipótesis H.20.2.

En segundo lugar, se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia mejorable, del tipo de formación y centro educativo previo a la universidad católico ($F_{(1,693)} = 5.550$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .008$; $1-\beta = .831$).

En la comparación por pares que se realiza, se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos (M: 5.04; DT: .875) en comparación con los alumnos que sí reciben este tipo de formación y asistieron a centros católicos (M: 4.93; DT: 1.23).

Esta diferencia también se da a favor de los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico y no asistieron a centros católicos (M: 4.92; DT: .966) en comparación que los alumnos que sí reciben esta formación y no asistieron a centros católicos (M: 4.39; DT: 1.313). Ninguna otra diferencia es significativa.

Por lo que, son los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos los que otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad, respecto del resto de alumnos. No se cumple la hipótesis H.21.2.

10.3.3. Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional

Para la “Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 175. Hipótesis sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Centro educativo previo católico	Tipo de formación y centro educativo previo católico
H.20.3.: Los alumnos que asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que los que asistieron a centros no católicos.	H.21.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 176. Resultados ANOVA sobre la importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Centro educativo previo católico (H.20.3.)	3.703	1	.055	.005	.485
Tipo de formación * Centro educativo previo católico (H.21.3.)	.014	1	.906	.000	.052

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.3.4. Importancia de los valores personales y profesionales

Para la “Importancia de los valores personales y profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 177. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Centro educativo previo católico	Tipo de formación y centro educativo previo católico
H.20.4.: Los alumnos que asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que los que asistieron a centros no católicos.	H.21.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 178. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	η^2	1- β
Centro educativo previo católico (H.20.4.)	.004	1	.949	.000	.050
Tipo de formación * Centro educativo previo católico (H.21.4.)	.009	1	.924	.000	.051

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.3.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales

Para la “Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 179. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Centro educativo previo católico	Tipo de formación y centro educativo previo católico
H.20.5.: Los alumnos que asistieron a centros católicos consideran que la formación recibida enriquece más sus valores personales que los que asistieron a centros no católicos.	H.21.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos consideran que la formación recibida enriquece más sus valores personales que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 180. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Centro educativo previo católico (H.20.5.)	.671	1	.413	.001	.129
Tipo de formación * Centro educativo previo católico (H.21.5.)	.141	1	.707	.000	.066

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.3.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida

Para la “Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 181. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Centro educativo previo católico	Tipo de formación y centro educativo previo católico
H.20.6.: Los alumnos que asistieron a centros católicos se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que los que asistieron a centros no católicos.	H.21.6.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 182. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Centro educativo previo católico (H.20.6.)	.898	1	.344	.001	.157
Tipo de formación * Centro educativo previo católico (H.21.6.)	1.810	1	.179	.003	.269

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.3.7. Importancia de las actitudes ético-profesionales

Para la “Importancia de las actitudes ético-profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 183. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Centro educativo previo católico	Tipo de formación y centro educativo previo católico
H.20.7.: Los alumnos que asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que los que asistieron a centros no católicos.	H.21.7.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 184. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	η^2	1- β
Centro educativo previo católico (H.20.7.)	.863	1	.353	.001	.153
Tipo de formación * Centro educativo previo católico (H.21.7.)	1.667	1	.197	.002	.252

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.3.8. Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas

Para la “Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 185. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Centro educativo previo católico	Tipo de formación y centro educativo previo católico
H.20.8.: Los alumnos que asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas que los que asistieron a centros no católicos.	H.21.8.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y asistieron a centros católicos otorgan mayor importancia a ajustar su labor profesional a las obligaciones éticas que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 186. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según el centro educativo previo católico y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación	F	Gl	p	η^2	1- β
Centro educativo previo católico (H.20.8.)	.014	1	.906	.000	.052
Tipo de formación * Centro educativo previo católico (H.21.8.)	.428	1	.513	.001	.100

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.3.9. Resumen de resultados complementarios en función de centro educativo anterior católico y tipo de formación

En este apartado de resultados, se puede observar cómo únicamente se cumple con lo esperado cuando se valora la importancia de la búsqueda de la verdad, ya que como se formulaba, son los alumnos que han asistido a centros católicos los que puntúan significativamente por encima de los alumnos que no han asistido a centros católicos antes de la universidad.

Por otro lado, y aunque los resultados sean significativos no se cumple la hipótesis planteada, cuando se valora la variable importancia de la búsqueda de la verdad, ya que, al contrario de lo esperado, son los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico y además han asistido a centros católicos antes de la universidad los que consideran este aspecto más importante.

El resto de las hipótesis planteadas no se cumplen, por lo que haber asistido o no a un centro católico en la etapa previa a la universidad no influye, significativamente, en las variables medidas. Así como tampoco lo hace, cuando se busca la interacción con recibir o no formación específica de carácter humanístico.

Para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos se presenta, una tabla resumen de los estudios complementarios realizados.

Tabla 187. Resumen de resultados complementarios en función del centro educativo católico.

Variable dependiente	Fuente de variación (Hipótesis)	F	p	$\hat{\eta}^2$	Dif.Sig.
Importancia de la formación integral en el ámbito universitario	Centro educativo católico (H.20.1)	1.463	.227	-	No
	Tipo de formación * Centro educativo católico (H.21.1)	1.585	.209	-	No
Importancia de la búsqueda de la verdad	Centro educativo católico (H.20.2)	13.195	.000	.019	Si
	Tipo de formación * Centro educativo católico (H.21.2)	5.555	.019	.008	Si
Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional	Centro educativo católico (H.20.3)	3.706	.055	-	No
	Tipo de formación * Centro educativo católico (H.21.3)	.014	.906	-	No
Importancia de los valores personales y profesionales	Centro educativo católico (H.20.4)	.004	.949	-	No
	Tipo de formación * Centro educativo católico (H.21.4)	.009	.924	-	No
Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	Centro educativo católico (H.20.5)	.671	.413	-	No
	Tipo de formación * Centro educativo católico (H.21.5)	.141	.707	-	No
Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	Centro educativo católico (H.20.6)	.898	.344	-	No
	Tipo de formación * Centro educativo católico (H.21.6)	1.810	.179	-	No
Importancia de las actitudes ético-profesionales	Centro educativo católico (H.20.7)	.863	.353	-	No
	Tipo de formación * Centro educativo católico (H.21.7)	1.667	.197	-	No
Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas	Centro educativo católico (H.20.8)	.014	.906	-	No
	Tipo de formación * Centro educativo católico (H.21.8)	.428	.513	-	No

10.4. Análisis relacionados con las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y el tipo de formación recibida

A lo largo de este apartado, se presentan los estudios complementarios, que tienen que ver con las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (P.22) y su interacción con el tipo de formación recibida (P.23).

Tabla 188. Preguntas complementarias de investigación sobre importancia de la formación integral, de los valores personales y profesionales y de las actitudes ético-profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio y su interacción con el tipo de formación recibida.

Variable dependiente	Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (P.22)	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (P.23)
Importancia de la formación integral	¿Las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes influye o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes influyen o no en la importancia otorgada a la “formación integral en el ámbito universitario”?
Importancia de los valores personales y profesionales	¿ Las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes influye o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes influyen o no en la importancia otorgada a los “valores personales y profesionales en el ámbito universitario”?
Importancia de las actitudes ético-profesionales	¿ Las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes influye o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?	¿Haber recibido o no formación específica de carácter humanístico en interacción con las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes influyen o no en la importancia otorgada a las “actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”?

Cabe señalar, que la variable “horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes” no presenta suficiente representación cuando es operativizada en cinco grupos, por lo que se decide reorganizar en tres grupos los cuales se organizan de la siguiente forma:

- a. Dedicación inferior a una hora de estudio (38.4%).
- b. Dedicación entre una y dos horas de estudio (37.6%).
- c. Dedicación de más de dos horas de estudio (24%).

10.4.1. Importancia de la formación integral en el ámbito universitario

Para la “Importancia de la formación integral en el ámbito universitario” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 189. Hipótesis sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes
H.22.1.: Los alumnos que dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a la formación integral que el resto de los alumnos.	H.23.1.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y dedican más horas de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a la formación integral que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 190. Resultados ANOVA sobre la importancia de la formación integral en el ámbito universitario según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.22.1.)	11.317	2	.000	.032	.993
Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.23.1.)	.487	2	.615	.001	.130

En el análisis realizado, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes ($F_{(1,693)} = 11.317$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .032$; $1-\beta = .993$). Concretamente, quienes dedican entre una y dos horas (M: 61.15; DT: 7.36) y los que dedican más de dos horas (M: 60.91; DT: 8.70) otorgan mayor importancia a la formación integral que los que dedican menos de una hora (M: 58.42; DT: 7.78). No se cumple la hipótesis H.22.1.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumple la otra hipótesis teórica planteada.

10.4.2. Importancia de la búsqueda de la verdad

Para la “Importancia de la búsqueda de la verdad” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 191. Hipótesis sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes
H.22.2.: Los alumnos que dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que el resto de los alumnos.	H.23.2.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad, que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 192. Resultados ANOVA sobre la importancia de la búsqueda de la verdad según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.22.2.)	4.765	2	.009	.014	.793
Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.23.2.)	.145	2	.865	.000	.072

En el análisis realizado, hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, de las horas dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes ($F_{(1,693)} = 4.765$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .014$; $1-\beta = .793$). Concretamente, los alumnos que dedican entre una y dos horas (M: 4.95; DT: 1.066) y los que dedican más de dos horas (M: 4.98; DT: 1.12) otorgan mayor importancia a la búsqueda de la verdad que los alumnos que dedica menos de una hora (M: 4.69; DT: 1.14). No se cumple la hipótesis H.22.2.

Ninguna otra diferencia fue significativa, por lo que no se cumple la otra hipótesis planteada.

10.4.3. Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional

Para la “Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 193. Hipótesis sobre la importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes
H.22.3.: Los alumnos que dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia personal a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que el resto de los alumnos.	H.23.3.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a formar todas las dimensiones de la persona-profesional que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 194. Resultados ANOVA sobre la importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.22.3.)	1.677	2	.188	.005	.654
Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.23.3.)	.071	2	.932	.000	.061

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.4.4. Importancia de los valores personales y profesionales

Para la “Importancia de los valores personales y profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 195. Hipótesis sobre la importancia de los valores personales y profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes
H.22.4.: Los alumnos que dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales que el resto de los alumnos.	H.23.4.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales, que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 196. Resultados ANOVA sobre la importancia de los valores personales y profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.22.4.)	1.690	2	.185	.005	.356
Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.23.4.)	1.870	2	.155	.005	.390

En el análisis realizado no se aprecian efectos significativos, por lo que no se cumplen las hipótesis planteadas.

10.4.5. Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales

Para la “Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 197. Hipótesis sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes
H.22.5.: Los alumnos que dedican más de dos horas diarias de estudio consideran que la formación recibida enriquece más sus valores personales que el resto de los alumnos.	H.23.5.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y dedican más de dos horas diarias al estudio consideran que la formación recibida enriquece más sus valores personales que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 198. Resultados ANOVA sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.22.5.)	5.063	2	.007	.015	.819
Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.23.5.)	2.106	2	.123	.006	.433

En el contraste de hipótesis realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes ($F_{(1,693)} = 5.063$; $p < .05$; $\hat{\eta}^2 = .015$; $1-\beta = .819$). Concretamente, los alumnos que dedican entre una y dos horas (M: 4.16; DT: 1.02) y los que dedican más de dos horas (M: 4.14; DT: 1.22) consideran que la formación recibida enriquece más sus valores personales que los que dedica menos de una hora (M: 3.86; DT: 1.10). No se cumple la hipótesis H.22.5.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumple la otra hipótesis planteada.

10.4.6. Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida

Para la “Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 199. Hipótesis sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes
H.22.6.: Los alumnos que dedican más de dos horas diarias al estudio se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que el resto de los alumnos.	H.23.6.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y dedican más de dos horas diarias al estudio se consideran más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 200. Resultados ANOVA sobre la capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.22.6.)	10.887	2	.000	.031	.991
Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.23.6.)	3.895	2	.021	.011	.703

En el contraste de hipótesis realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes ($F_{(1,693)}=10.887$; $p<.01$; $\hat{\eta}^2=.031$; $1-\beta=.991$). Concretamente, los alumnos que dedican entre una y dos horas (M: 4.33; DT: 1.04) y los alumnos que dedican más de dos horas (M: 4.30; DT: 1.07) consideran que la formación recibida les capacita para aportar valores a su entorno, que los que dedican menos de una hora (M: 3.95; DT: 1.09). No se cumple la hipótesis H.22.6.

Por otro lado, se aprecia un efecto de interacción significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia mejorable, de las variables tipo de formación y horas dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes ($F_{(1,693)}=3.895$; $p<.05$; $\hat{\eta}^2=.011$; $1-\beta=.703$).

En la comparación por pares que se realiza, se observa que los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico son quienes mayor puntuación presentan, tanto si dedican menos de una hora (M: 4.46; DT: .994), como si dedican entre una hora y dos horas (M: 4.59; DT: .951), como si son más de dos horas diarias las

dedicadas (M: 4.68; DT: .968), que cuando no reciben este tipo de formación. Ninguna otra diferencia fue significativa.

Por lo que, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanística, independientemente de las horas diarias que dediquen al estudio fuera de la época de exámenes, quienes se ven más capacitados para aportar valores al entorno gracias a la formación que han recibido. No se cumple la hipótesis H.23.6.

10.4.7. Importancia de las actitudes ético-profesionales

Para la “Importancia de las actitudes ético-profesionales” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 201. Hipótesis sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes
H.22.7.: Los alumnos que dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que el resto de los alumnos.	H.23.7.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 202. Resultados ANOVA sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1-β
Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.22.7.)	7.882	2	.000	.023	.953
Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.23.7.)	.079	2	.924	.000	.062

En el contraste de hipótesis realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto moderado y una potencia observada adecuada, de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes ($F_{(1,693)} = 7.882$; $p < .01$; $\hat{\eta}^2 = .023$; $1-\beta = .953$). Concretamente, los alumnos que dedican entre una y dos horas (M: 40.89; DT: 4.33) y los que dedican más de dos horas (M: 41.57; DT: 4.02) otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que los que dedica menos de una hora (M: 39.91; DT: 4.37). No se cumple la hipótesis H.22.7.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumple la otra hipótesis planteada.

10.4.8. Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas

Para la “Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas” se plantean las siguientes hipótesis.

Tabla 203. Hipótesis sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes	Tipo de formación y horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes
H.22.8.: Los alumnos que dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas que el resto de los alumnos.	H.23.8.: Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y dedican más de dos horas diarias al estudio otorgan mayor importancia a ajustar su labor profesional a las obligaciones éticas que el resto de los alumnos.

Los resultados que se obtienen son los recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 204. Resultados ANOVA sobre la importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas según las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y su interacción con el tipo de formación.

Fuente de variación (Hipótesis)	F	Gl	p	$\hat{\eta}^2$	1- β
Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.22.8.)	4.176	2	.016	.012	.765
Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes (H.23.8.)	.134	2	.875	.000	.071

En el contraste realizado hallamos un efecto principal significativo, con un tamaño del efecto débil y una potencia observada mejorable, de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes ($F_{(1,693)} = 4.176$; $p < .05$; $\hat{\eta}^2 = .012$; $1-\beta = .735$). Concretamente, los alumnos que dedican entre una y dos horas (M: 5.06; DT: .809) otorgan mayor importancia a ajustar su labor profesional a las obligaciones éticas que los alumnos que dedica menos de una hora (M: 5.06; DT: .809). Ninguna otra diferencia es significativa. No se cumple la hipótesis H.22.8.

Ningún otro efecto fue significativo, por lo que no se cumple la otra hipótesis planteada.

10.4.9. Resumen de resultados complementarios en función de las horas dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes y tipo de formación

En este bloque de resultados complementarios ninguna de las hipótesis planteadas se cumple. Esto se debe a que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que dedican entre una y dos horas diarias al estudio y los que dedican más de dos horas diarias al estudio fuera de la época de exámenes. En cambio, cuando los comparamos con aquellos que dedican menos de una hora diaria al estudio fuera de la época de exámenes, podemos observar que, de manera significativa, otorgan mayor importancia: 1) a la formación integral, 2) a la búsqueda de la verdad, 3) a las actitudes ético-profesionales, y 4) a ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas. Así como también consideran que la formación recibida 5) enriquece en mayor medida sus valores personales, y 6) se perciben más capaces para aportar valores al entorno.

Por otro lado, el único efecto de interacción significativo que se aprecia se da cuando se valora la capacidad de los estudiantes para aportar valores al entorno, siendo los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, los que valoran este aspecto por encima de los alumnos que no reciben esta formación, independientemente de las horas diarias dedicadas al estudio. Por lo que no son las horas de estudio lo que marca directamente esta diferencia.

Para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos se presenta, una tabla resumen de los estudios complementarios realizados.

Tabla 205. Resumen de resultados complementarios en función de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes.

Variable dependiente	Fuente de variación (Hipótesis)	F	Sig.	$\hat{\eta}^2$	Dif.sig.
Importancia de la formación integral en el ámbito universitario	Horas diarias dedicadas al estudio (H.22.1.)	11.317	.000	.032	Si
	Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio (H.23.1.)	.487	.615	-	No
Importancia de la búsqueda de la verdad	Horas diarias dedicadas al estudio (H.22.2.)	4.765	.009	.014	Si
	Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio (H.23.2.)	.145	.865	-	No
Importancia personal de formar todas las dimensiones de la persona-profesional	Horas diarias dedicadas al estudio (H.22.3.)	1.677	.188	-	No
	Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio (H.23.3.)	.071	.932	-	No
Importancia de los valores personales y profesionales	Horas diarias dedicadas al estudio (H.22.4.)	1.690	.185	-	No
	Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio (H.23.4.)	1.870	.155	-	No
Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	Horas diarias dedicadas al estudio (H.22.5.)	5.063	.007	.015	Si
	Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio (H.23.5.)	2.106	.123	-	No
Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	Horas diarias dedicadas al estudio (H.22.6.)	10.887	.000	.031	Si
	Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio (H.23.6.)	38.950	.021	.011	Si
Importancia de las actitudes ético-profesionales	Horas diarias dedicadas al estudio (H.22.7.)	7.882	.000	.023	Si
	Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio (H.23.7.)	.079	.924	-	No
Importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas	Horas diarias dedicadas al estudio (H.22.8.)	4.176	.016	.012	Si
	Tipo de formación * Horas diarias dedicadas al estudio (H.23.8.)	.134	.875	-	No

10.5. Resumen de resultados complementarios de tipo inferencial

En primer lugar, podemos observar que el grado produce diferencias a favor de los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria en la valoración de la: 1) Importancia de la formación integral otorgada por el entorno; 2) formación de todas las dimensiones de la persona; 3) importancia de los valores personales y profesionales; 4) la formación recibida enriquece sus valores personales; 5) importancia de las actitudes ético-profesionales.

Por otro lado, dentro de este bloque de análisis podemos observar efectos significativos a favor de los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico y cursan grados de magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria) cuando se les pregunta por: 1) importancia de los valores personales y profesionales; 2)

capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales; 3) capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida.

En segundo lugar, se puede observar un efecto significativo del tipo de centro previo a la universidad, a favor de los estudiantes de centros concertados y de los estudiantes de centros privados cuando se les pregunta por 1) importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas.

En tercer lugar, se puede apreciar un efecto significativo del centro educativo anterior a la universidad católico, a favor de los alumnos que estudiaron en centros católicos cuando se les pregunta por la importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas. Por otro lado, esta diferencia también se observa en la misma variable a favor de los estudiantes que no reciben formación específica de carácter humanístico y que han asistido a centros católicos.

Por último, se puede observar un efecto significativo de las horas diarias dedicadas al estudio fuera de la época de exámenes, a favor de los alumnos que dedican entre una y dos horas diarias al estudio y los que dedican más de dos horas diarias al estudio fuera de la época de exámenes, cuando se les pregunta por la: 1) importancia otorgada a la formación integral; 2) importancia otorgada a la búsqueda de la verdad; 3) importancia otorgada a las actitudes ético-profesionales; 4) importancia de ajustar la labor profesional a las obligaciones éticas; 5) capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales y 6) capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida. Por otro lado, se aprecia un efecto de interacción significativo de la variable horas dedicadas al estudio y tipo de formación recibida, a favor siempre de aquellos que reciben formación específica de carácter humanístico, independientemente de las horas que dediquen al estudio, cuando se les pregunta por la importancia de aportar valores al entorno gracias a la formación recibida.

Capítulo 11: Estudios cualitativos

A lo largo de este capítulo se presenta el estudio de corte cualitativo, que se emplean para poder comprender y complementar los resultados cuantitativos obtenidos.

Este tipo de metodología implica un cambio en el rol del investigador y en la concepción de las técnicas de investigación, ya que permite acercarnos al constructo en estudio tratando de comprenderle y conocerle más en profundidad. Por lo que, se consideran técnicas adecuadas y necesarias en el proceso de investigación para complementar la información cuantitativa recogida. Para ello se empleó la entrevista en profundidad.

En este apartado, se recoge la estructuración de las entrevistas en profundidad realizadas. Posteriormente, se presenta el análisis cualitativo correspondiente a las entrevistas realizadas a docentes y alumnos. Y por último, el resumen de resultados de este estudio complementario.

11.1. Introducción y estructura de la entrevista en profundidad

Entre las distintas técnicas de recogida de información de corte cualitativo, se decide emplear en este estudio la entrevista en profundidad. Esta técnica se puede considerar una de las más comunes para obtener información en este tipo de metodología.

Las entrevistas en profundidad se pueden definir como un encuentro entre dos personas, en la que uno ejerce el rol de entrevistado y otro de entrevistador, y permite obtener información sobre el objeto de estudio (Sandín, 2012). Esta técnica se considera un encuentro intencional con un propósito predefinido, en el que la relación entre participantes es asimétrica ya que el entrevistador posee la mayor responsabilidad. La dinámica de las entrevistas consiste en una comunicación interactiva y bidireccional, en

dónde la fuente principal de información básica es tanto el lenguaje verbal como no verbal.

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, la entrevista a emplear será estructurada. Este tipo de entrevista se define como “un conjunto estándar de preguntas, que se plantean de forma oral y en persona y que están preparadas de antemano” (McMillan y Schumacher, 2015, p. 49-50). Por lo que, en la medida de lo posible las preguntas deben ser redactadas para que todos los encuestados la entiendan de la misma manera, se formularán en el mismo orden, y se promoverá un contexto similar a la hora de responder (Valles, 1999 y León y Montero, 2020).

Para su estructuración se siguen las indicaciones dadas por Quintanal, et al. (2012). Este autor señala que la información debe ser estructurada en tres bloques. En primer lugar, se preguntan por datos identificativos del sujeto, posteriormente se pregunta por información socio-demográfica de relevancia para la investigación y por último se incluyen las preguntas propias del objeto de estudio. En todo momento se promueve la confidencialidad de los datos.

En nuestro caso se desarrollaron dos guiones de entrevista en profundidad ya que van dirigidas a dos grupos de interés diferente. Ambos se encuentran disponibles en el Anexo 12.

Para la elaboración se tomaron como referencia la información cuantitativa recogida hasta el momento. Los bloques temáticos que se tratan, los objetivos de cada uno de ellos y el número de preguntas que se realizan, son los que se presentan a continuación.

Tabla 206. Estructura entrevistas en profundidad.

Bloque de preguntas	Objetivo específico de la tesis	Objetivo en la entrevista	Número de preguntas
Bloque 1: Datos socio-demográficos del encuestado		Contextualización del encuestado	4
Bloque 2: Formación integral	Objetivo específico 2: Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a la formación integral.	Objetivo 1: Conocer la visión del encuestado sobre la importancia de la formación integral dentro del ámbito universitario. Objetivo 2: Conocer la visión del encuestado sobre la importancia que el alumno universitario le otorga a la formación integral, en función del tipo de formación y del curso en que se encuentran los alumnos.	4
Bloque 3: Valores personales y profesionales	Objetivo específico 4: Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a los valores personales y profesionales.	Objetivo 3: Conocer la visión del encuestado sobre la formación en valores personales y profesionales dentro del ámbito universitario. Objetivo 4: Conocer la visión del encuestado sobre la importancia que el alumno universitario le otorga a los valores personales y profesionales, en función del tipo de formación y del curso en que se encuentran los alumnos.	4
Bloque 4: Actitudes ético-profesionales	Objetivo específico 6: Conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a las actitudes ético-profesionales.	Objetivo 5: Conocer la visión del encuestado sobre el desarrollo de actitudes ético-profesionales dentro del ámbito universitario. Objetivo 6: Conocer la visión del encuestado sobre la importancia que el alumno universitario le otorga a las actitudes ético-profesionales, en función del tipo de formación y del curso en que se encuentran los alumnos.	3

En todos los casos, las entrevistas se llevaron a cabo de manera telemática, con permiso de grabación de voz para su correcto análisis posterior. Tuvieron una duración mínima de 15 min y máximo de 30 min, en función del entrevistado.

Antes de la realización, los participantes dispusieron de las preguntas que se les iba a realizar, agilizando así el proceso de recogida de información y facilitando la profundización de los participantes en el tema de interés.

En cuanto a la forma de analizar la información recogida en las entrevistas, se empleó la técnica del análisis temático del discurso, y elaboración de redes semánticas a partir del programa informático Atlasti 9.0.

Este tipo de análisis se realizó primeramente unificando la información de las entrevistas por preguntas. En segundo lugar, se establecieron códigos de análisis. Estos tienen el objetivo de categorizar o tematizar el discurso.

Posteriormente, estos códigos se agruparon en temáticas generales que nos permitieron tener una visión global del discurso en cada pregunta, así como establecer una relación entre ellas, obteniendo una visión general por temática de investigación. Por último, se elaboraron redes semánticas con la información recogida y analizada previamente.

Los resultados obtenidos se organizan atendiendo a: 1) Importancia de la formación integral; 2) Importancia de los valores; 3) Importancia de las actitudes ético profesionales; 4) Resumen de resultados.

Por último, se incluyen las conclusiones generales, las cuales ponen en relación los resultados obtenidos en las entrevistas de los docentes y de los alumnos.

11.2. Resultados de las entrevistas en profundidad de los docentes.

Los resultados cualitativos que se presentan en este apartado son los obtenidos en las entrevistas en profundidad de los docentes. Toda la información se ha analizado teniendo en cuenta la especialidad del docente (Humanidades o Técnico). De esta forma, logramos obtener una visión general del discurso y, nos permite comprender en que aspectos tienen una opinión similar y en cuales difieren.

En el Anexo 13 se recogen las tablas que nos han permitido realizar el análisis, en el que se incluyen las temáticas, los códigos y los indicadores extraídos de manera literal del discurso de los docentes.

11.2.1. Importancia de la formación integral

A lo largo de este apartado, se tratará de alcanzar dos objetivos (objetivo 1 y 2), a través de cuatro preguntas (preguntas 1, 2, 3 y 4).

El objetivo 1 es conocer la visión del “profesorado” sobre la “importancia de la formación integral” dentro del ámbito universitario. Para ello, se formularon dos preguntas (pregunta 1 y 2).

La pregunta 1 es *¿crees que es importante formar integralmente a los alumnos universitarios?*

Todos los docentes consideran necesaria la formación integral en la universidad. Específicamente los de humanidades, consideran que es la misión de la universidad, ya que, la universidad se busca formar profesionales y no solo técnicos. Así como, en otros momentos socio-culturales, la familia también se ha encargado de promover este tipo de formación.

Los profesores, definen que este tipo de formación va más allá de la transmisión de conocimientos y de la enseñanza de habilidades prácticas, se centra en formar desde la persona y para la persona, en tanto que atiende e integra a todas sus dimensiones y, dota de sentido a las profesiones.

Los profesores del área técnica, conciben este tipo de formación, como aquella que no se centra únicamente en los conocimientos teóricos, sino que necesita de la formación de aspectos personales, puesto que, como afirma el profesor 4 *“se trata de preparar personas para el mundo”*. Los profesores del área de humanidades ponen en relación la formación y la antropología y señalan que este tipo de formación es aquella que atiende a todas las dimensiones de la persona, y busca la unidad del saber.

Todos los profesores consideran que esta formación tiene un impacto directo en la persona, puesto que promueve un aprendizaje que va más allá de lo memorístico y, apuestan por un aprendizaje significativo y aplicable en su vida laboral y personal.

Los profesores señalan que, este tipo de formación tiene implicaciones personales. Concretamente, el profesor 1 (técnica) señala que, *“el aprendizaje de la capacidad*

crítica, de ir un poco más allá, de reflexión, de argumentar, de entender otros puntos de vista, de comprender más que lo que te enseñan los contenidos teóricos". El profesor 3 (técnica) añade que *"este tipo de formación implica formar en conocimientos, en procedimientos, en valores personales, pero también en saber cómo tratar a los otros en el futuro laboral"*, de esta forma se dota de sentido la profesión. El profesor 7 (humanidades) señala que la *"FI es la única forma que existe para desarrollar competencias y habilidades tales como: buscar información, trabajar en equipo, promover el liderazgo, gestionar adecuadamente el tiempo o promover la flexibilidad mental"*. Además, señalan que, gracias a este tipo de formación, la persona será capaz de establecer una relación inteligente con la realidad, y le capacita para poder integrarla.

Por último, todos los profesores señalan que esta formación se considera un aspecto "diferenciador", ya que permite conectar con los otros, con el mundo y con la búsqueda de sentido y del bien en su quehacer profesional.

Los docentes técnicos indican que esta formación marca una diferencia ya que, como señala el profesor 2 (técnica) *"la capacitación técnica no es suficiente para el desempeño del puesto de trabajo"*. De ahí, que señalen que no vale con saber muchos contenidos, sino que lo ideal es saber expresarlo, y transmitirlo en el puesto de trabajo.

Los profesores de humanidades, por su parte, señalan que es necesario hacer consciente del impacto que su labor profesional tendrá en la sociedad. Afirma el profesor 6 (humanidades) que *"formar a técnicos desligados de la dimensión ética; es decir, que no asuman las consecuencias y la responsabilidad de sus actos, y no tengan presente la búsqueda del Bien común, se pueden considerar un "peligro público muy bien formado"*.

La pregunta 2, que se les hace a los docentes, es sí *¿crees que los estudiantes son conscientes de sí se les forma o no de manera integral?*

Todos los profesores consideran que la conciencia de los estudiantes sobre si reciben o no formación integral es relativa y no generalizable.

Esto podemos apreciarlo en el discurso del profesor 2 (técnica) cuando menciona que *“no está seguro de que sean capaces de percibirlo, sobre todo porque no tienen con que compararlo, está es su realidad, es su normalidad y es el trato que desde la universidad se les da”*. En el profesor 7 (humanidades) cuando señala que los alumnos todavía *“están en la edad de la inconsciencia”*. O cuando el profesor 8 (humanidades) dice que *“depende de las carreras, ya que en carreras sanitarias o en psicología están mucho más concienciados del impacto social de su trabajo, que en carreras de empresas o de derecho”*.

Los docentes, también identifican herramientas didácticas que potencian el desarrollo de la conciencia de los estudiantes frente a la formación que reciben.

Los profesores del área técnica, hacen hincapié en la importancia de no aprender memorísticamente contenidos. Concretamente el profesor 1 (técnica), indica que *“lo importante es generarles disonancia cognitiva, para que entiendan que tienen que estudiar una cosa, porque tienen que estudiarla pero a la vez, esa disonancia hace que duden y se planteen cosas nuevas, y al final, así se va generando conocimiento”*. Es decir, se trata de hacerles conscientes de la importancia de cada experiencia de aprendizaje, y potenciar en ellos la necesidad de saber más, despertando sus inquietudes y abriéndoles la ventana al descubrimiento de la Verdad.

Los profesores del área de humanidades se decantan más por la búsqueda del sentido y por la necesidad de establecer relaciones. Buscan que el alumno comprenda el para qué de las actividades, de las asignaturas o incluso de la evaluación. El profesor 6 (humanidades) lo explica de la siguiente forma *“Cuando entienden la razón y sentido de la asignatura, o de las actividades formativas que se plantean, o cuando explico el sentido*

de la evaluación del aprendizaje, y todo ello lo explico con razón y sentido porque en el fondo tiene una unidad de sentido y destino que es alcanzar las habilidades y competencias planteadas, es cuando los alumnos entienden esto”. Por lo que, la búsqueda del sentido hace que los estudiantes sean capaces de entender y de ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Esto solamente es posible, si los docentes, son capaces de transmitir su vocación, de enseñarles a establecer relaciones, entre el presente, el pasado y el futuro, y de integrar los conocimientos de las distintas asignaturas.

A continuación, se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.

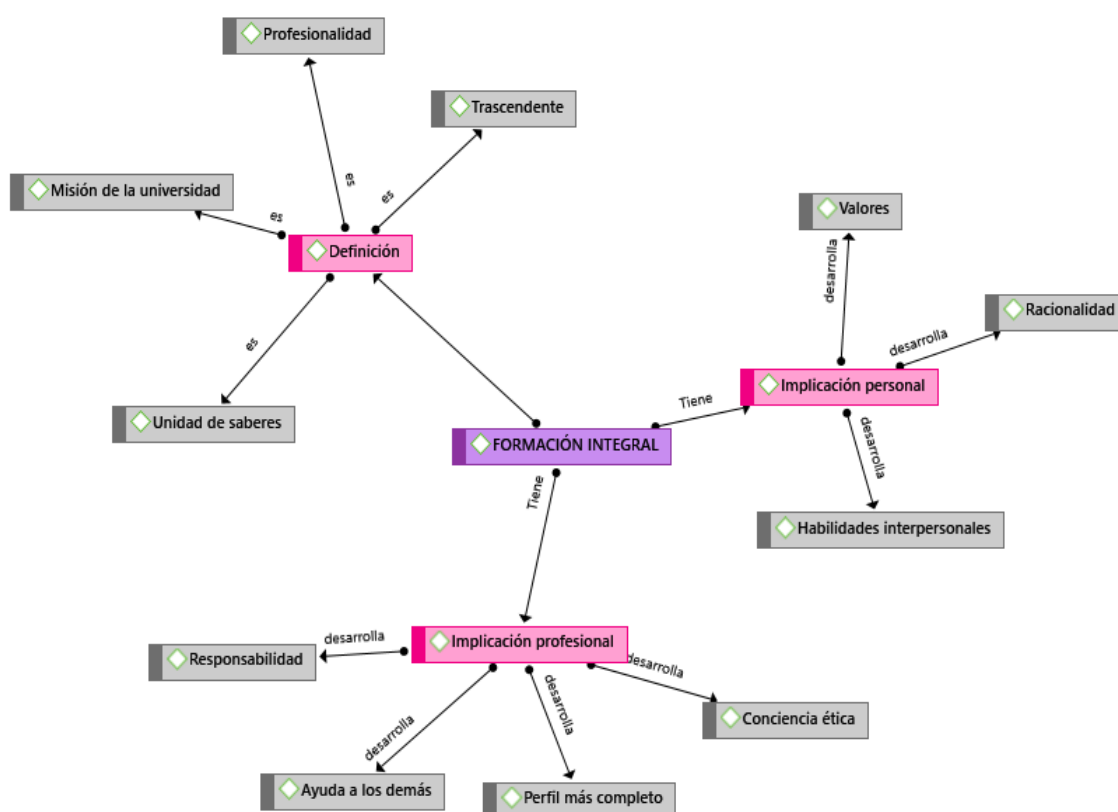


Figura 8. Red semántica sobre “Importancia de la formación integral” según los docentes.

El objetivo 2 trata de recoger la visión que, los docentes universitarios tienen, de la importancia que sus alumnos otorgan a la formación integral. Para ello, se pide a los docentes, que traten de comparar la importancia que otorgan a la formación integral, los

alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, con aquellos que no reciben este tipo de formación. Así como, los alumnos de primer y último curso. Se formularon las preguntas 3 y 4.

La pregunta 3, que se realiza a los docentes, es *¿crees que los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico valoran más este tipo de formación que aquellos que no la reciben?*

Todos los profesores señalan que los estudiantes que reciben formación específica de carácter humanístico son más conscientes de la formación integral, ya que desde el mismo momento en que se matriculan o entran a la universidad lo viven y se les hace explícito. En cambio, señalan que, el alumno que no recibe formación específica de carácter humanístico, o no busca esta formación integral, o incluso no es consciente de su existencia.

La vocación de los docentes se puede considerar un aspecto que marca diferencias en la valoración. En esta línea, el profesor 3 (técnica) afirma que en otra universidad también *“te puede tocar un profesor que te forme mucho en valores, y además, cuando les toca, porque los hay, son los que más les llenan y más aprenden, porque no te está enseñando a tragar un libro, y a aprender todos los conocimientos de base, sino porque te está enseñando a ser una buena persona, un buen profesional, y a poder aplicar de manera correcta todos estos conocimientos.”*

Otro aspecto que influye en esta comparativa es la visión que se tenga de la formación integral. Los docentes del área técnica señalan que, en ocasiones, la formación integral se asocia a la formación humanística y se percibe como una formación religiosa, como una “manipulación”, como una “carga adicional”, o se encuentra desligada de la ciencia. Esto implica que el alumno no comprenda su sentido. Los profesores de humanidades consideran que esta formación se valora tras el paso por la

universidad, cuando los alumnos son más maduros. En cambio, también observamos que, los docentes que además imparten docencia en otras universidades señalan que los propios alumnos cuando eligen recibir esta formación la consideran enriquecedora. De hecho, el profesor 5 (humanidades) menciona que, *“cuando les pregunto de manera provocativa, ellos me dicen que es un discurso alternativo y diferente de las asignaturas propias de nuestra ciencia particular, lo cual pone de manifiesto que, si hay esa actitud de apertura, y si hay ese espíritu universitario, evidentemente esto funciona”*.

La última pregunta de este bloque (pregunta 4), que se realiza a los docentes, es *¿crees que los alumnos que se encuentran en último curso valoran más o menos este tipo de formación? y ¿por qué?*

Todos los docentes del área técnica consideran que, son los alumnos de primer curso quiénes otorgan más importancia a la formación integral. En cambio, los profesores del área de humanidades, y un profesor del área técnica, consideran que son los alumnos de último curso quiénes le deberían otorgar más importancia.

Cuando los profesores se encuentran a favor de los de primer curso es porque consideran que parten de expectativas elevadas, y de que llegan como “tabulas rasas”.

Respecto de los alumnos de último curso mencionan que ligian la formación integral a un “componente religioso” y esto hace que no le encuentren el sentido. También les influye, el momento vital que están viviendo, ya que tienen gran presión con las prácticas, el TFG, o las asignaturas suspensas que les pueden impedir acabar la carrera.

Todos los profesores señalan que, cuando salen al mundo laboral, y han pasado un par de años fuera de la universidad, agradecen la formación que han recibido. Ya que, como señala el profesor 5 (humanidades) *“sabemos que la educación tiene frutos a corto plazo, pero sobre todo a largo plazo. Nadie queda indiferente”*.

Otra visión que se recoge es la dada por el profesor 2 (técnica) que nos menciona que si son los alumnos de primer curso quiénes otorgan mayor importancia a la formación integral, es porque los docentes no están siendo capaces de aterrizar e integrar el conocimiento humanístico a las ciencias propias.

Por el contrario, nos encontramos con los docentes que consideran que son los alumnos de último curso quiénes otorgan mayor importancia a la formación integral.

Esto ocurre principalmente en los docentes del área de humanidades. Ellos señalan que igual no es importancia, sino conciencia de lo que es la formación integral. Concretamente, el profesor 8 (humanidades) señala que *“Creo que los alumnos de cuarto están más concienciados de la dimensión ético-social-humana de su profesión. También pienso que esto depende de las carreras, creo que en carreras sanitarias están más concienciados”*. Y el profesor 3 (técnica) indica que *“sí que es cierto que quizás cuando has llegado a cuarto y has visto todo aquello que tú tienes que aprender para poner en práctica tu profesión, eres consciente de que no te vale con saber mucho sobre un tema, y que hay algo que necesitas poner en marcha, práctica y que son habilidades que no se aprenden con una clase teórica de un profesor”*.

A continuación se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.

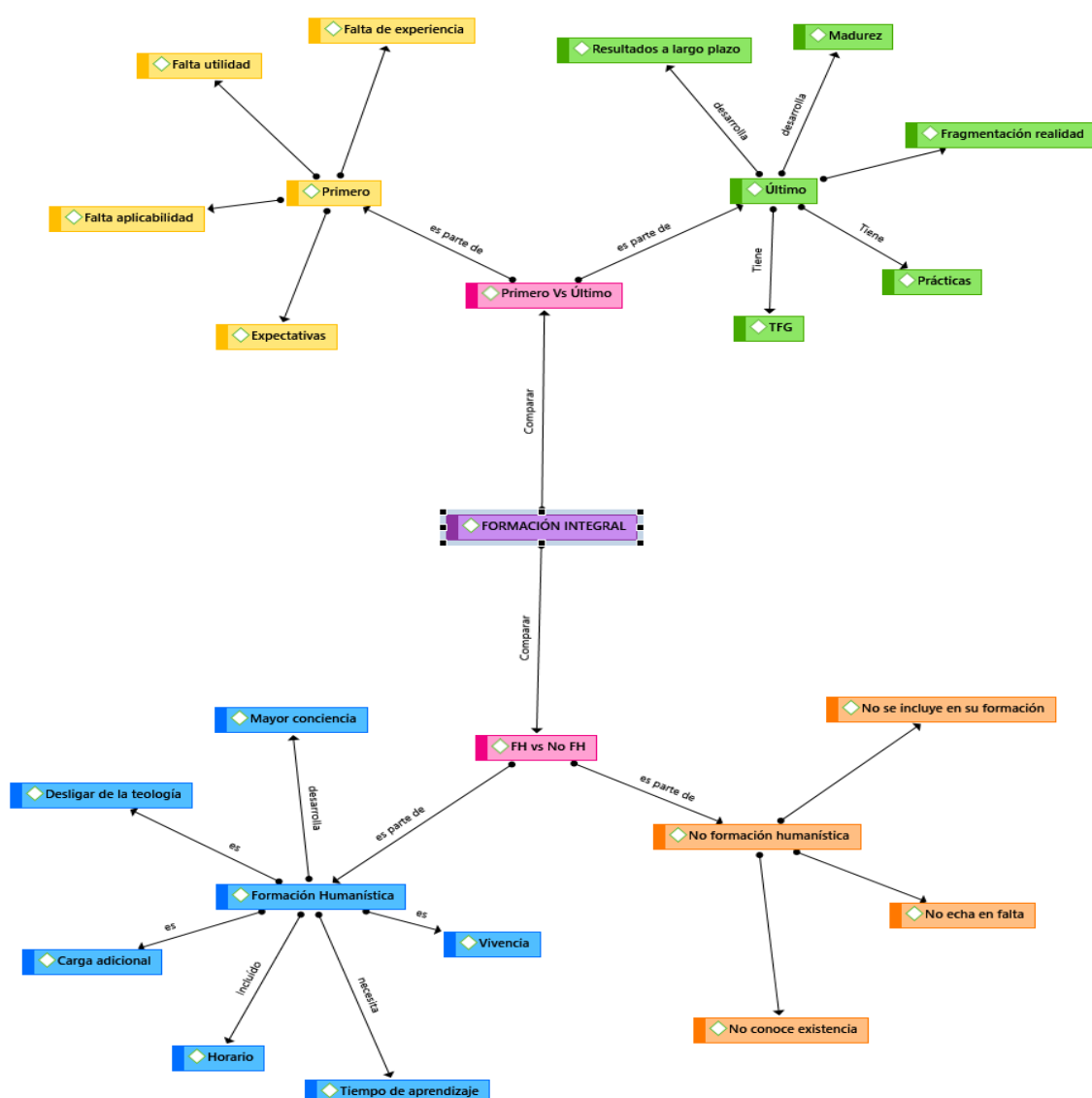


Figura 9. Red semántica de comparación de la “Importancia de la formación integral” según los docentes.

11.2.2. Importancia de los valores personales y profesionales

A lo largo de este apartado, se tratará de alcanzar dos objetivos (objetivo 3 y 4) a través de cuatro preguntas (pregunta 5, 6, 7 y 8).

El objetivo 3 es conocer la visión del “profesorado” sobre la “importancia de los valores personales y profesionales” dentro del ámbito universitario. Para ello, se formularán dos preguntas (pregunta 5 y 6).

La pregunta 5 que se realiza a los profesores es *¿consideras necesario formar en valores personales y profesionales a los estudiantes? y ¿por qué?*

Los profesores señalan que este tipo de formación produce un efecto diferencial en los alumnos ya que contribuye a la forja del carácter ético, les ayuda a racionalizar sus acciones y a “ordenar” – desde un punto metafísico – la realidad, les “humaniza”, y les ayuda a relacionarse e interactuar en esta sociedad de la inmediatez.

A nivel profesional, este tipo de formación les aporta un punto de vista diferente de su profesión, les orienta hacia las buenas prácticas, a poner a la persona por delante de los logros y éxitos, a liderar, a delegar, y a potenciar las capacidades individuales de los otros.

Los profesores consideran que esta formación se puede dar cuando se conoce al estudiante, ya que les permite acompañarlos en su camino de crecimiento personal. Esto nos lleva a pensar que, el aprendizaje de los valores es un aprendizaje permanente, puesto que como señala el profesor 3 (técnico) *“aunque los valores vengan de la educación en la familia, en la universidad, y en cualquier educación formal, sigue siendo otro contexto de aprendizaje, y no tenemos que dejar de aprender”*. Es verdad, que la percepción que los estudiantes pueden tener de este tipo de formación puede variar en función de la edad o de haberse insertado o no en el mundo laboral, en el momento en que están estudiando.

Solamente el profesor 2 (técnica), opina de manera diferente al resto de docentes. Considera que la formación en valores no es misión de la universidad, aunque sí debe serlo de la UFV, ya que es su seña de identidad.

La pregunta 6 que se realiza a los profesores, es *¿qué consecuencias crees que tiene formar en este aspecto, en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes? y ¿por qué?*

Los profesores del área técnica se centran más en un impacto a nivel profesional y académico, y los profesores de humanidades, en el impacto personal.

A nivel personal señalan que esta formación puede ayudarles a cambiar su manera de estar en el mundo. Esta formación invita a promover relaciones de cuidado hacia los otros, o de empatía. El profesor 5 (humanidades) señala que *“al final el ser humano vive en un sistema de creencias. La configuración de este sistema de creencias pasa por la adquisición de valores y virtudes. Y esto marca definitivamente mi manera de estar en el mundo”*.

Por otro lado, puede dotar de sentido su vida y esto tiene consecuencias en su propia felicidad, ya que como señala el profesor 7 (humanidades) *“una persona que vive con valores va viendo lo positivo que existe en la vida y en la realidad, y lo va aprovechando, entonces promueve positivismo en su vida y en la vida de los otros”*.

A nivel profesional, consideran que esta formación produce un aspecto diferencial, ya que aporta cierta “calidad humana”. Al respecto, señala el profesor 2 (técnica) que *“dos profesionales, bien formados en el ámbito de las disciplinas, al que a uno se le añade un extra de tener unos valores bien marcados, es un mejor trabajador, que me va a aportar la competencia técnica y a la vez una calidad humana mayor”*. En esta misma línea, el profesor 3 (técnica) menciona que *“cuando tienes que hacer una entrevista y tienes delante a cuatro o cinco profesionales, y tienes que elegir, vas a buscar al más completo. Y el más completo no es siempre el que más sabe. Es el que más sabe, el que más práctica, aprendizaje o experiencia tiene, la persona que mejor conecta contigo, que mejor comunica, la persona que mejor trata al otro, que es más respetuosa, y todo eso también son valores, muy importantes para crear al buen profesional”*.

Los profesores hablan de la importancia de integrar su “yo personal” y su “yo profesional”; de esta manera, los alumnos no se limitarán a cumplir sus funciones de

manera aislada o ajena a los otros, sino que les ayudará a tener en cuenta el impacto de su acción, a ser responsables, a contribuir a la sociedad con lo que pueden hacer o pueden saber de su ciencia. En definitiva, a hacer el Bien.

A nivel académico, los profesores señalan que, este tipo de formación no influye en su redimiendo académico, pero puede considerarse un “extra”, en esta línea el profesor 3 (técnica) dice que *“esa formación aporta ese plus, la carencia de esa formación no necesariamente se va a detectar, si han tenido una buena formación competencial”*.

Todos ellos coinciden en que la universidad debe ser un reflejo de la educación que se quiera transmitir. Formar en valores, ayuda a concebir el proceso de aprendizaje como un desarrollo basado en la búsqueda del sentido.

Así como también, mencionan que este tipo de formación produce un “efecto” en el largo plazo. Con esto se refieren a que los alumnos, al cabo del tiempo, reconocen la importancia de haber recibido este tipo de formación. Esto es a lo que se refiere el profesor 8 (humanidades) cuando afirma que *“nosotros nos hemos encontrado a alumnos que te dicen: mire al principio no entendía el sentido de estas asignaturas, pero cuando están en su puesto de trabajo, en la empresa, me doy cuenta de lo importante que es lo que hacíamos”*.

A continuación se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.

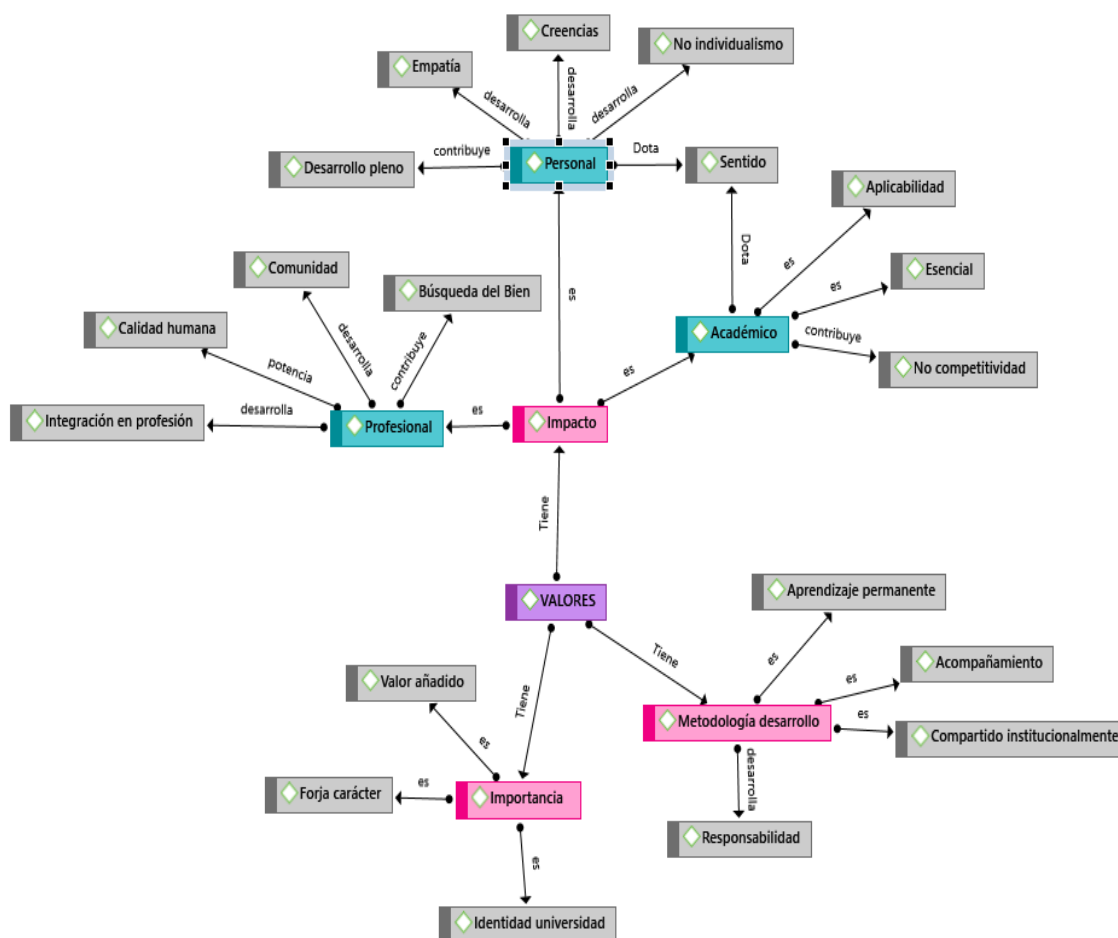


Figura 10. Red semántica sobre la “Importancia de los valores” según docentes.

El objetivo 4, trata de recoger la visión que, los docentes universitarios tienen de la importancia que sus alumnos otorgan a los valores personales y profesionales. Para ello, se les pide que traten de comparar la importancia que pueden otorgarle a los valores personales y profesionales, los alumnos que reciben y no reciben formación específica de carácter humanístico. Así como, los alumnos de primer y último curso. Se formularon dos preguntas (pregunta 7 y 8).

La pregunta 7 que se realiza a los profesores es *¿crees que los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales que los alumnos que no reciben este tipo de formación?*

La mayoría de los docentes consideran que los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico le otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales. Y esto es así por la experiencia o la vivencia que tienen de ellos.

En cambio, también nos encontramos con profesores, que consideran que la importancia no depende, solo, de la formación. Concretamente, el profesor 2 (técnica) señala que *“yo creo que la formación humanística abre tu mente a respuestas y preguntas diferentes, pero no necesariamente haber pasado por esa formación implica una igualdad de valores.”*. El profesor 3 (técnica) menciona que *“No creo que le dé más importancia, no creo que esa sea la forma de verlo, porque yo creo que hoy en día, para cualquier persona es importante, pues ser una persona con valores, y honesta”*. Y el profesor 4 (técnica), señala que *“muchas veces el tener las cosas hacen que pierdan importancia. Entonces, no lo sé, creo que depende mucho del tipo de alumno y de nuevo del momento del proceso en el que se sitúe. Pero hay veces que cuando uno tiene las cosas, no las valora y el que no las tiene las ve como más importantes. Entonces no sé quién le puede dar mayor importancia”*.

Por otro lado, los profesores señalan que también depende la experiencia que se tiene lo largo de su proceso de formación. Concretamente, el profesor 1 (técnica) nos menciona que *“en una universidad pública – que no incluye un plan de formación específica de carácter humanístico - se transmite un medio para un fin, voy estudio y tengo un título, pero voy a estudiar, que me des un contenido, apruebo y paso la asignatura. No hay un interés por el desarrollo personal, valores, competencias personales, y creo que si hubiera un cambio, la universidad pública diría: a mi quien me enseña valores, son mis padres, no la universidad”*.

De hecho, también se menciona que puede ser que sean alumnos más reacios, que no sea de interés para ellos, o que no valoren este tipo de formación de manera positiva, dado que no lo viven o no lo experimentan en la comunidad y la institución universitaria.

Podemos decir que la formación que reciban no necesariamente tiene que ser el aspecto que produzca una diferencia en la importancia que se otorga, sino que depende mucho de la propia persona, del momento vital en el que se encuentre, de sus necesidades, de su propia vida.

La siguiente pregunta que se realiza a los profesores (pregunta 8), es sí, *¿crees que los alumnos que se encuentran en último curso valoran más o menos la formación en valores que los alumnos de primer curso? y ¿por qué?*

Los profesores presentan discrepancias en su opinión. Algunos consideran que son los alumnos de último curso, quiénes otorgan mayor importancia a los valores personales y profesionales, otros que son los de primer curso, otros creen que depende del grado, y otros que es un aspecto que tiene que ver con cada individuo.

Hay docentes que nos mencionan que las actividades que se promueven en la universidad, así como, la propia dinámica de las asignaturas, son herramientas que permiten potenciar la importancia y la reflexión sobre los valores.

Los profesores también nos dicen que los alumnos de último curso se encuentran bajo una presión no equiparable a la de otros cursos, y esto hace que no consideren que los valores es lo más importante. El profesor 5 (humanidades) señala que *“Más allá de lo que alguien diga en un momento, los alumnos de cuarto tienen mayor presión, están acabando la carrera, tienen que hacer un TFG, están cerrando un momento de su vida, la valoración se puede ver influenciada por otros aspectos, que cuando se hace en otro tiempo de manera más serena, más tranquila y seguramente más objetiva”*. En esta línea se encuentra, también, el discurso del profesor 2 (técnica) *“Creo que en cuarto si yo*

tuviera que hacerles una entrevista y preguntarles si consideran que es importante, en ese momento quizás no lo vean, estén un poco cegados, y te digan qué más da si lo que yo necesito es aprobar, si llevo cuatro suspensos, o cuatro convocatorias suspendiendo esta asignatura y solamente me queda esta... creo que están un poco cegados pero por el momento que están viviendo, y yo creo que eso les pasa a todos, en la pública y en la privada, fuera de la UFV y dentro de la UFV”.

Los profesores, también señalan que los alumnos de último curso se encuentran próximos al ámbito laboral, haciendo las prácticas, y sus intereses se pueden centrar más en la parte técnica de la profesión. En esta línea, nos encontramos el discurso del profesor 1 (técnica), que señala que *“creo que los de cuarto, están más con un pie fuera que dentro, y al final van a una realidad dónde no se valoran los valores, entonces eso se queda atrás, ya me han formado, pero ahora quiero ser un experto en clínica, entonces los valores ya no me importan porque ya me han formado”.*

Los profesores 4 (técnica) y 6 (humanidades), nos mencionan que en ciertas situaciones, los propios alumnos se encuentran descontentos con la propia formación que se le da puesto que se encuentra desligada y fragmentada de la realidad y de la propia ciencia que están estudiando.

Por último, hay que destacar, que hay profesores que consideran que el alumno de primer curso trae consigo unas expectativas sobre la vida universitaria, o incluso todavía no conoce demasiado el mundo universitario. Esto, hace que la valoración sea superior en primer curso que en último curso.

A continuación se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.



Figura 11. Red semántica de comparación de la “Importancia de los valores personales y profesionales” según los docentes.

11.2.3. Importancia de las actitudes ético-profesionales

A lo largo de este apartado, se tratará de alcanzar dos objetivos (objetivos 5 y 6), a través de tres preguntas (preguntas 9, 10 y 11).

El objetivo 5 es “conocer la visión del profesorado sobre la importancia de las actitudes ético-profesionales dentro del ámbito universitario”. Para ello, se formuló la pregunta 9.

La pregunta 9 que se realiza a los profesores es *¿crees que desde la universidad se forma a los estudiantes para actuar de manera ética en su desempeño profesional?*

Todos los profesores consideran que la ética es necesaria, vital, y obligatoria dentro de la formación universitaria. Consideran que este tipo de formación se encuentra ligada a la universidad, puesto que su misión es la de formar buenos profesionales, y eso implica capacitarles técnicamente, hacerles conscientes del impacto de su labor profesional para con la sociedad y dotarles de herramientas para reflexionar sobre sus actos.

En esta línea se encuentra el discurso del profesor 5 (humanidades), quien señala que *“la universidad tiene una función social, que es la de generar buenos ciudadanos y la de generar buenos profesionales”*. Y el del profesor 8 (humanidades) *“yo creo que es fundamental, contribuir al desarrollo del alumno como futuro profesional. La universidad debe incluir su dimensión moral-ética-deontológica, pero evidentemente lo que hace la universidad es contribuir a la reflexión y desarrollo del alumno”*.

También creen que la ética se debe incluir dentro de los planes de estudio. La manera de hacerlo no es solo a través de la enseñanza de los códigos deontológicos, sino también creen necesario incluir los conocimientos de ética general. Esta disciplina les aporta a los estudiantes los fundamentos básicos y principales, que les permitan ordenar racionalmente la acción. Por ello, la docencia no se puede reducir a la transmisión de códigos de conducta, o poner límites, sino que se debe potenciar la reflexión profunda sobre sus actos.

De hecho, los docentes 5 y 6 (ambos de humanidades) mencionan que, este tipo de formación comienza a considerarse necesaria y se están comenzando a incorporar dentro de los planes de estudio.

Por último, consideran que esta disciplina permite comprender los límites de qué se puede o se debe hacer, en el desempeño de la profesión. En esta línea, nos encontramos con el discurso del profesor 1 (técnica): *“al final cuando estamos delante de cada*

formación hay una parte más legal que habla de los valores éticos, de que es lo correcto o lo incorrecto, y tenemos los códigos deontológicos”; del profesor 4 (técnica) “porque creo que cualquier profesión sin ética hace daño al hombre, sea cual sea la profesión, si no hay ética hace daño”; y del profesor 7 (humanidades) “la profesión no puede ser una mera ejecución de funciones, sino un modo de vivir el desarrollo personal, por eso también hay una ética profesional”.

A continuación, se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.

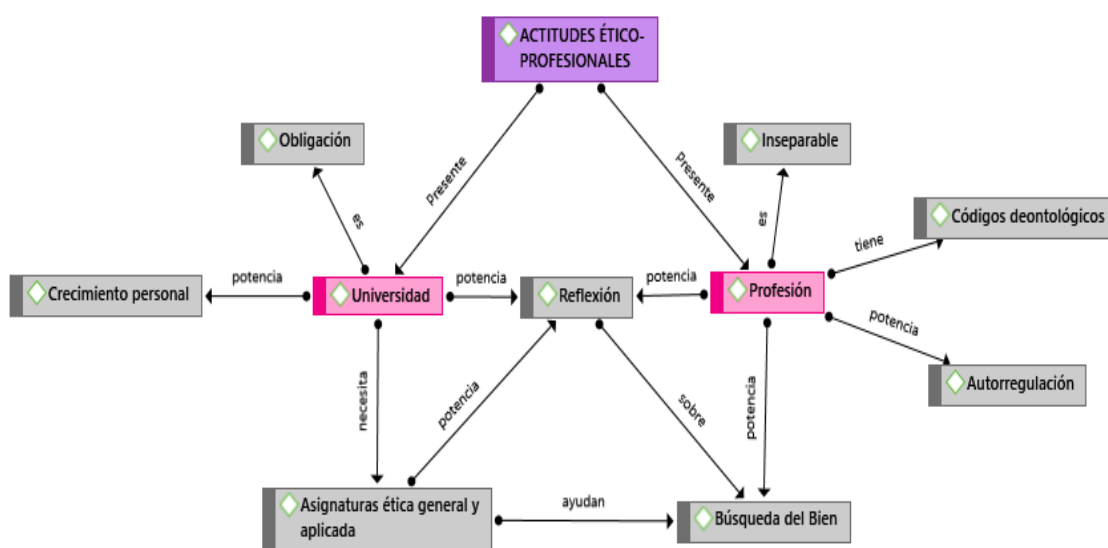


Figura 12. Red semántica sobre la "Importancia de las actitudes ético-profesionales" según los docentes.

El objetivo 6, trata de recoger la visión que, los docentes universitarios tienen, sobre la importancia que los alumnos otorgan a las actitudes ético-profesionales. Para ello, se pide a los docentes, que traten de comparar la importancia que otorgan a las actitudes ético-profesionales, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, con aquellos que no reciben este tipo de formación. Así como, los alumnos de primer y último curso. Para ello, se formularán dos preguntas (pregunta 10 y 11).

La pregunta 10 que se realiza a los docentes es *¿crees que los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que los alumnos que no reciben este tipo de formación? Y ¿por qué*

Existe cierta disparidad a la hora de responder a esta pregunta. Por un lado, los profesores consideran que la valoración de la “importancia” de las actitudes ético-profesionales, puede no arrojar diferencias en los alumnos.

El motivo principal, es que todos pueden considerar las actitudes ético-profesionales como importantes, ya que los códigos deontológicos de las profesiones, y la ética profesional, debe ser para todos igual. En esta línea, nos encontramos el discurso del profesor 1 (técnica): *“en cuanto al ejercicio profesional, debe ser igual de importante. Al final, hay un código deontológico, que estandariza lo que está bien y mal, y es el mismo para todos”*. Y el del profesor 2 (técnica) *“a lo mejor la palabra importante no es lo que les diferencia, no sé, a lo mejor es el valor que tienen para su profesión”*.

Ahora bien, sí que es verdad que la mayoría de los profesores, señalan que lo que cabría esperar es que los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorguen mayor nivel de importancia a las actitudes ético-profesionales.

Recibir este tipo de formación hace que los estudiantes conozcan la existencia de la ética. Por lo que, se les brinda la oportunidad de acercarse al mundo y a su profesión, dejando en la libertad del propio estudiante, el hecho de decidir actuar en torno a ella o no.

Esta formación, también, les permite comprender que su profesión tiene un sentido, y que inevitablemente, la ética es inseparable del ejercicio profesional. Es verdad, que, en ocasiones el impacto de la formación no es inmediato, pero sí lo es a largo plazo.

Consideramos, que el discurso del profesor 5 (humanidades) engloba todo lo señalado anteriormente: *“a veces el mismo alumno solamente es consciente pasado un cierto tiempo, luego uno en el ejercicio de su libre albedrío podrá actuar de una manera o de la contraria, eso ya pertenece a la esfera de la conciencia de cada persona, pero sin duda alguna, cuando se pasa por la reflexión de cualquier cuestión evidentemente eso*

queda una impresión en la persona, que puede quedarse ahí o desarrollarse". Este tipo de formación termina finalmente "calando" de alguna manera y desarrolla en ellos la reflexión sobre sus actos.

Por último, el profesor 7 (humanidades), menciona la importancia del entorno. Ya que, si el alumno vive una "formación humana" y una "formación ética", le invita a buscar la ética en su día a día, convirtiéndolo en una costumbre. Esto tiene como consecuencia la forja de un carácter ético.

La última pregunta (pregunta 11) que se realiza es *¿Crees que los alumnos que se encuentran en último curso valoran más o menos las actitudes ético-profesionales que los alumnos que se encuentran en primer curso? Y ¿por qué?*

De nuevo, nos encontramos con discrepancias en la respuesta. Nos encontramos ante profesores, que consideran que la "importancia" como tal, no depende del curso, sino de la persona, e incluso pueden aparecer diferencias relacionadas con la manera en que comprenden estas actitudes. En cambio, nos encontramos con docentes que, sin dudarlo, consideran que son los alumnos de último curso quiénes otorgan mayor importancia a este tipo de actitudes.

Los profesores consideran que la formación que se recibe puede influir, ya que cuando a un estudiante se le hace explícita la importancia de estas actitudes pueden llegar a tenerlas más presentes en su día a día, a integrarlas dentro de su formación y, a comprender el para qué de su existencia.

Los alumnos de primer curso esperan que esta formación se encuentre relacionada con su ciencia, y que les ayuden a comprender más y mejor su desempeño profesional. En muchas ocasiones incluso buscan la "funcionalidad" de la misma. Cuando los alumnos llegan a último curso, muchas veces esto no se ha dado, y la valoración que realizan tanto

de este tipo de formación, como de las actitudes ético-profesional es inferior a la esperada. Este “incumplimiento” de expectativas se puede dar por varios motivos.

En primer lugar, hablaremos de la formación que reciben los estudiantes. Concretamente, a partir de las asignaturas de Humanidades, y más específicamente a partir de la asignatura de Ética y Deontología. Buscar la funcionalidad práctica de estas asignaturas, conlleva la fragmentación del conocimiento y la pérdida de sentido de la disciplina. Puesto que, se convierte en la enseñanza de un listado de conductas; cuando el para qué de estas asignaturas es otro (aspecto ya explicado en el marco teórico de este trabajo). De ahí, el discurso del profesor 6 (humanidades) *“buscan la funcionalidad de la misma, pero si quieres que entiendan el modo en que la deontología forma parte del desarrollo personal y como ser buen educador, es más que cumplir un código”*.

Ahora bien, los alumnos parten de una expectativa concreta sobre la formación que van a recibir. Esperan que sea una formación, que les ayude a comprender el para qué de su bien hacer en la profesión. En cambio, muchas veces el esfuerzo realizado por parte de los docentes no llega a calar a los estudiantes, y hacen que asignaturas de humanidades, pierdan su sentido dentro de la formación que se imparte, puesto que no están suficientemente “aterrizadas” a la realidad del alumno, de su día a día, o de su profesión.

En segundo lugar, podemos señalar que, las diferencias que puedan aparecer en la valoración de las actitudes ético-profesionales, puede deberse a la cercanía al ámbito laboral.

Esta visión es aportada por los docentes relacionados con el área técnica. El profesor 1 (técnica) señala que, *“al final la ética va muy relacionada con la práctica profesional, y el de cuarto tiene más información de la profesión, y dónde están los límites, y en ese aprendizaje, son más conscientes de donde están los límites, porque están más en contacto con el ejercicio profesional”*.

Ahora bien, estar en contacto con el ámbito profesional, también les lleva a tener cierta inseguridad en cuanto a su propia formación, a su forma de hacer las cosas, a la manera de desenvolverse en el mundo laboral; o incluso, que la formación que han recibido no le reporta los resultados esperados a corto plazo.

En tercer lugar, los profesores también piensan que las diferencias se pueden deber al grado que cursen los estudiantes, ya que, en carreras más vocacionales como pueden ser las ciencias de la salud o la educación – áreas en las que se incluyen todas las carreras seleccionadas para este estudio – pueden ser más conscientes de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el desempeño profesional, ya que el impacto directo de su quehacer profesional es el bienestar de la vida de las personas. En esta línea nos encontramos con el discurso del profesor 5 (humanidades) quien señala que *“lo que si constatamos es que en estas profesiones, tradicionalmente son muy vocacionales, como son la educación o las ciencias de la salud, creo que esto es mucho más fuerte que en otros campos”*.

En cuarto lugar, los profesores señalan que las diferencias se pueden deber también a experiencias vitales y al desarrollo personal de los estudiantes. Esto les permite al menos conocer hacia que se debe orientar su acción y de que se debe alejar. En esta línea nos encontramos con el discurso del profesor 7 (humanidades), que afirma que *“el alumno de cuarto es más maduro que el de primero, porque ha vivido mucho y valora más la ética”*.

Todo lo mencionado nos lleva a pensar que, aunque, los alumnos de primer y último curso valoren con la misma importancia estas actitudes, hay un aspecto diferenciador, y es que, los alumnos de último son capaces de reflexionar de manera diferente sobre ellas, e incluso, son capaces de comprender mejor el impacto en el otro de una actitud alejada de la ética.

Los profesores definen la formación integral como aquella formación, desde y para la persona, en tanto que atiende e integra todas sus dimensiones, y dota de sentido las profesiones.

Este tipo de formación tiene implicaciones directas en la persona. El aprendizaje pasa de ser memorístico, para ser un aprendizaje que interpela a la persona, puesto que es significativo y aplicable. Potencia el desarrollo de competencias, como: la búsqueda de información, el trabajo en equipo, el liderazgo, la gestión del tiempo, la flexibilidad mental, la capacidad crítica, la capacidad de trascender, de reflexionar, de argumentar, de entender y comprender la realidad y los diferentes puntos de vista. Todas ellas permiten obtener una visión integral e integradora de la realidad. Además, también tiene implicaciones en el ámbito profesional, ya que les dota de herramientas para estar en relación con los otros, con el mundo, con la búsqueda del sentido y del bien, en su quehacer profesional.

Todos los docentes consideran que la conciencia de los estudiantes sobre este tipo de formación es relativa y no generalizable, ya que puede depender de cada alumno. Aunque, están de acuerdo, en la necesidad de hacer explícito que se les forma de manera integral.

Ahora bien, mientras que los profesores de áreas técnicas apuntan más por la necesidad de despertar su interés hacia el conocimiento, los profesores de humanidades complementan esta visión, y consideran necesario relacionar distintas áreas, asignaturas y conocimientos, integrando lo personal y lo profesional, y dotando de sentido la formación.

Los docentes, también consideran que, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, quienes presentan mayor conciencia de la formación

integral, puesto que, estudian en una universidad que integran la formación humanística dentro de los planes de estudio, y están “acostumbrados” a oír hablar de ella.

Esta perspectiva, cambia en función a como se concibe la docencia, y también a la manera en que esta se imparte. Algunos profesores – especialmente del área más técnica – señalan que muchas veces, perciben que los alumnos no comprenden el para qué de estas asignaturas, ya que se encuentran desligadas de la propia ciencia que estudian. Por otro lado, en muchas ocasiones, los propios alumnos las asocian a la “religión”, y esto hace que no sean capaces de relacionarla con su grado.

Respecto de la comparación de la importancia de la formación integral de los alumnos de primer y los alumnos de último curso, la mayoría de los profesores del área técnica, consideran que son los de primer curso quiénes otorgan mayor importancia a la formación integral. Esto se debe a la carga de trabajo del último curso, a su proximidad al mundo laboral y la inseguridad que esto genera, a los ritmos y procesos individuales de aprendizaje o a la manera en que este tipo de formación se imparte, que en muchas ocasiones se encuentra desligada de la ciencia de estudio, y no existe integración entre las distintas disciplinas. Ahora bien, también señalan que es el alumno de último curso, el que es más consciente de su existencia.

La segunda dimensión que se analiza es aquella que pregunta por la “Importancia de los valores personales y profesionales”, en el análisis de las opiniones se han podido observar los siguientes discursos.

Los profesores consideran que este tipo de formación es necesaria, y más dentro de la UFV ya que es su identidad y está en su misión. Así como por el impacto que produce en los estudiantes.

A nivel personal, esta formación desarrolla la forja de un carácter orientado hacia el Bien y racionaliza los actos. A nivel profesional, promueve en los alumnos la

responsabilidad de sus actos y la conciencia de que su profesión se encuentra al servicio del bien común. A nivel académico, puede no darse un efecto, siempre y cuando hablemos de rendimiento académico. En general, recibir una formación basada en valores, promueve en los estudiantes un cambio en la visión del mundo, de la realidad, y de las relaciones con los otros. De esta forma, se promueve una formación de “profesionales” y no de “técnicos”.

Los profesores señalan que son los alumnos que reciben formación específica quiénes le otorgan mayor importancia, ya que se encuentran inmersos en un entorno en dónde se promueven los valores personales y profesionales. Ahora bien, esto no es una relación directa de causa-efecto, ya que depende de la persona, del profesor que les imparta la asignatura, de su momento de vida o de sus intereses personales, profesionales y académicos.

Además, consideran que “en teoría” son los alumnos de último curso quiénes deben otorgar mayor importancia a los valores personales y profesionales, ya que, han pasado por la etapa universitaria, y específicamente, en si reciben formación específica de carácter humanístico, han cursado distintas asignaturas, y han realizado experiencias de carácter social, que le han permitido ponerlo en práctica.

Ahora bien, consideran que, en último curso, esta valoración se puede encontrar sesgada, ya que el foco de atención del estudiante se encuentra: en el ámbito laboral, en las prácticas curriculares, en la finalización del grado o en la elaboración del TFG. Incluso, en otras ocasiones, el propio proceso formativo ha fragmentado el conocimiento, lo que implica la pérdida de sentido de las asignaturas de humanidades, sino se encuentran bien integradas.

Los docentes también nos señalan, que puede ser por un reajuste de las expectativas, ya que en primero llegan ilusionados, y sin conocer muy bien cómo será el

mundo universitario; o bien, puede deberse a que la valoración de la importancia de los valores personales y profesionales dependa del propio alumno o incluso, puede influir el grado que estén cursando.

El tercer bloque de preguntas, son aquellas que tratan de recoger la opinión de la “Importancia de las actitudes ético-profesionales”. En el análisis se ha observado lo siguiente.

Los docentes consideran necesario, obligatorio y de vital importancia formar profesionales, dotados de herramientas para desempeñar correctamente su profesión, y de actitudes que les haga reflexionar y responsabilizarse de sus acciones. Para ello es necesario introducir la ética dentro del ámbito universitario, bien a través de asignaturas que enseñen los fundamentos básicos de la ética y su aplicación a la profesión; o bien a través de la labor de los docentes en el aula.

Lo que cabría esperar, es que, al recibir esta formación, se conozca, se comprenda, se reflexione de manera diferente sobre los actos, que aquellos alumnos que no reciben esta formación.

Ahora bien, nos mencionan que, las diferencias no se deben encontrar en la importancia, ya que el código deontológico es el mismo para cada profesión, y como tal todos deben considerarlo importante.

Si bien es cierto, que encontrarse en un entorno universitario que potencia las actitudes ético-profesionales, porque se recibe una formación específica de carácter humanístico, y se incluye la asignatura de Ética y Deontología, conlleva que los estudiantes sean más conscientes de las actitudes ético-profesionales. Ya que, gracias a estas asignaturas, tienen la oportunidad de conocer mejor, de qué hablan o a qué se hace referencia cuando se habla de la ética.

Por último, los docentes, consideran que todos los alumnos pueden otorgar la misma importancia a las actitudes ético-profesionales. En cambio, coinciden en que los alumnos de último curso, a partir de la formación que han recibido, la cercanía al ámbito laboral, su desarrollo personal, o su vocación de servicio a los otros (principalmente en grados relacionados con las ciencias de la salud o la educación) llegan a ser más consciente de la importancia de actuar de manera ética.

11.3. Resultados de las entrevistas en profundidad de los alumnos.

Los resultados cualitativos que se presentan en este apartado son los obtenidos en las entrevistas en profundidad de los alumnos. Toda la información se ha analizado teniendo en cuenta el curso de los estudiantes. De esta forma, obtenemos una visión general del discurso, así como en qué aspectos tienen una opinión similar y en cuáles difieren.

Además, se tiene en cuenta el grado que cursa el alumno. Aunque, consideramos relevante señalar que, no se aprecian diferencias relevantes en sus discursos.

En el Anexo 14, se recogen las tablas que nos han permitido realizar el análisis.

11.3.1. Importancia de la formación integral

A lo largo de este apartado, se tratará de alcanzar dos objetivos (objetivo 1 y 2), a través de cuatro preguntas (preguntas 1, 2, 3 y 4).

El objetivo 1 es conocer la visión del “alumnado” sobre la “importancia de la formación integral” dentro del ámbito universitario. Para ello, se formularon dos preguntas (pregunta 1 y 2).

La pregunta 1 que se realiza a los alumnos, es *¿crees que es importante formar integralmente a los alumnos universitarios?*

Todos los alumnos consideran que es muy importante que se les forme integralmente. Los motivos por los que esto es importante se agrupan en: académicos, profesionales y personales.

En cuanto a los motivos académicos, los alumnos de primer curso consideran que se debe promover una formación que integre la teoría, la práctica y se ponga en relación con la persona. De hecho, este discurso le encontramos en el alumno 13 (primero), cuando menciona que *“siento que en el ámbito educativo se debe dejar de pensar en que solo existe la teoría, y que también existe la parte práctica, y la integridad de la persona”*. Por otro lado, los alumnos de último curso, tras su paso por la universidad, también señalan que la formación es mucho más que aprender contenidos teóricos. Además, perciben que algunos docentes han hecho un esfuerzo por formarles de esta manera.

En cuanto a los motivos profesionales, los alumnos de primer curso, espera que se les enseñe a poner en práctica lo que se aprende en el aula, que se les acompañe en el proceso, y que vayan adquiriendo y desarrollando habilidades nuevas. Por otro lado, los alumnos de último curso señalan que en su futuro laboral, necesitaran contenidos, prácticas y actitudes. Además, afirman que, no son conscientes de la formación que han recibido y que quizás lo sean más cuando se enfrenten al mundo laboral.

Por último, en cuanto a los motivos personales, los alumnos de primer curso esperan que se les forme entendiendo que van a trabajar con personas, y bajo unos valores. En cambio, los alumnos de último curso consideran que la formación que han recibido les dota de herramientas personales que les permiten empatizar, y trabajar con los otros. Para ello, los docentes han sido su ejemplo, y señalan la importancia de haber recibido una formación que les recalca la importancia de mirar a los otros de una manera diferente.

La pregunta 2 que se realiza a los alumnos es *¿crees que la universidad te forma así?*

Los alumnos destacan el acompañamiento que reciben por parte de sus profesores, la manera en que se confía en ellos, la didáctica empleada en el aula y el feedback que reciben tras cada actividad. También mencionan lo importante que es que se preocupen por ellos, y que se esfuercen por conocerlos. Este discurso lo encontramos en comentarios como el realizado por el alumno 13 (primero) *“en la universidad, siento que los profesores están porque quieren estar, y se transmite algo más que conocimientos y habilidades, nos enseñan curiosidades, aunque no necesariamente tenga que ver con lo que hay en temario”*. En el comentario realizado por el alumno 42 (último) *“yo creo que la UFV si lo hace, porque educa en la persona, confían en ti, tienen una mirada diferente, no sé de dónde vienes pero te doy este voto de confianza”*.

Los alumnos también han percibido como los profesores tienen una visión muy similar de la educación y de la forma de enseñar. Esta percepción del alumnado podemos encontrarla de manera explícita en el discurso del alumno 44, cuando señala que *“al final todos los profesores creo que van en la misma línea, todos tienen esa visión de la persona como una unidad integral, que hay que formar en todas sus dimensiones”*.

Aunque, también señalan que este impacto de los docentes no siempre se da. Algunos de los motivos que mencionan son: la situación actual provocada por la COVID-19, por el ambiente del aula, o porque los profesores no son capaces de conectar con la clase.

El segundo gran indicador que los alumnos identifican de formación integral, son las asignaturas de sus planes de estudio, las cuales consideran importante, puesto que les permiten encajar todas las piezas de su formación.

Todos los alumnos identifican asignaturas de humanidades, en las que se les hace explícito esta formación integral, e incluso ven su aplicabilidad en el ámbito laboral, como por ejemplo les ocurre a los alumnos de último curso con la asignatura de Deontología

profesional. Ahora bien, también son bastante críticos con este tipo de asignaturas, puesto que las perciben muy teóricas, y desligadas de su realidad, de su labor profesional, y de su ciencia. De hecho, el alumno 41 (último) menciona que *“al final están desligadas de la realidad, llévalo de verdad a tu campo desde la educación. Utilízalo para aterrizarlo a la ciencia.”*. Y este discurso es muy similar en el alumno 44 (último) *“no digo que no sean necesarias, pero me cuesta más hilarlo, porque no está aterrizado, está desligado de la ciencia”*.

Los alumnos de último curso también destacan las asignaturas en las que sus docentes han hecho un esfuerzo por repensarlas, e integrar los contenidos teóricos-prácticos con la parte más humana. Los alumnos consideran que, cuando tienen asignaturas repensadas, la formación humanística les cala más que cuando la reciben de manera explícita. Concretamente, el alumno 42 (último) señala que *“me llevo más la formación humanística en otras asignaturas que han integrado las humanidades dentro de las clases o en las actividades y acciones que promueve la universidad”*. El alumno 43 (último) opina que *“me llevo más la formación humanística, cuando las integran dentro de asignaturas teóricas”*.

Por último, el tercer motivo por el que ellos justifican que se les forma integralmente es por el plan de actividades que propone la universidad. Todos destacan los voluntariados, acción social, charlas, u otro tipo de actividades que se proponen.

A continuación se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.

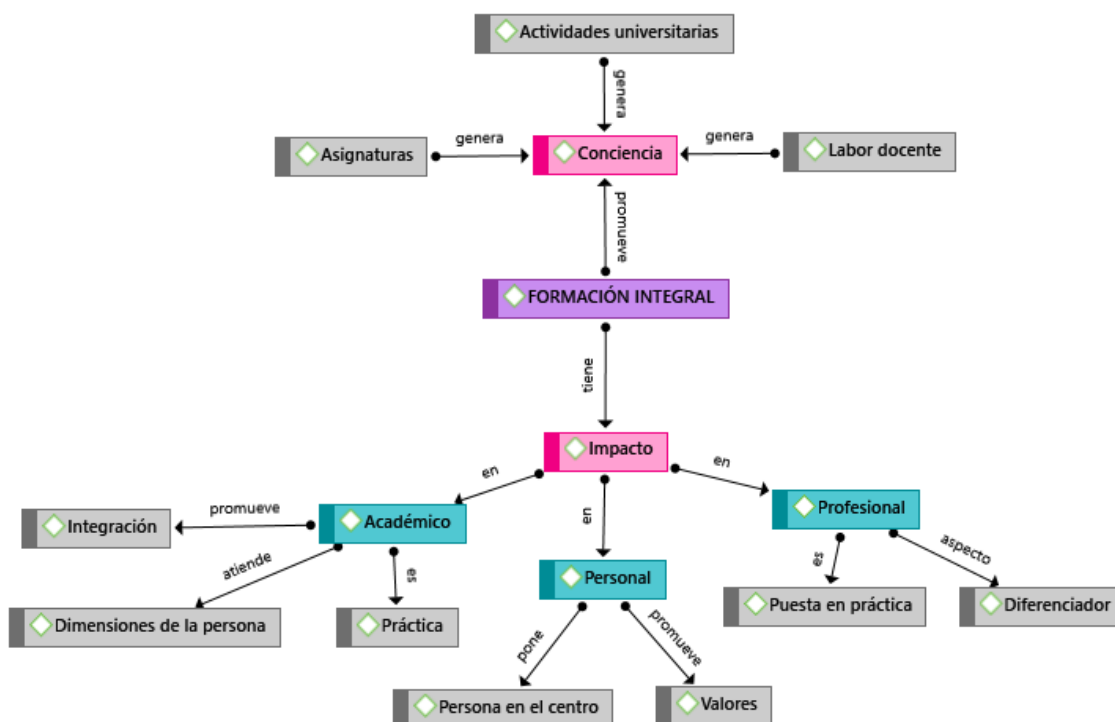


Figura 14. Red semántica sobre la "Importancia de la formación integral" según los alumnos.

El objetivo 2 trata de recoger la visión que, los universitarios tienen de la importancia de la formación integral. Para ello, se les pide que traten de compararse con alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico. Además, de imaginarse, a sí mismos en primer y último curso. Para ello, se formularán dos preguntas (pregunta 3 y 4).

La pregunta 3 es *¿crees que los alumnos que recibís formación específica de carácter humanístico valoráis más la formación integral que los alumnos que no reciben este tipo de formación?*

Los alumnos consideran que cuando reciben formación específica de carácter humanístico le otorgan mayor importancia, ya que se les hace explícito este tipo de formación y lo tienen más presente. De hecho, cuando se comparan con iguales, notan que la formación que han recibido, sobre todo cuando se encuentran en último curso, hace que tengan “algo” que les diferencia.

Ese aspecto diferencial lo asocian, a la manera de entender y relacionarse con el mundo y con los otros. Esto lo entendemos mejor gracias al discurso del alumno 43 (último) *“Pues creo que sí, por ejemplo, en este caso yo lo comparo con amigos de psicología fuera de la UFV al final ella ve al ser humano como un conjunto de tuercas que se desencajas, y la labor del psicólogo es encajarla, para que tenga un bienestar y se encuentre dentro de lo normal. En mi formación, por ejemplo, vemos que la persona es mucho más que un conjunto de tuercas que se rompen o estropean. Que es mucho más que un diagnóstico y entran en juego muchas otras cosas”*.

Por otro lado, también nos encontramos con alumnos que consideran que la importancia que se otorga a la formación integral depende de la persona y no de la formación.

Esta opinión la encontramos en el discurso del alumno 14 (primero) cuando menciona que *“no depende de la formación que me des como profesor, sí que tengo más presente la formación integral, pero una persona que está fuera no la tiene tan presente, pero sabe cómo quiere hacer las cosas”*. O en el alumno 44 (último), cuando señala que *“a ver con la gente más cercana que tengo que estudia fuera, creo que somos parecidos en la manera en que concebimos la profesión. Ahora tampoco, sé qué tipo de importancia le da, porque como no lo ha cursado, no sé qué tipo de importancia le da”*.

La pregunta 4, que se realiza a los estudiantes es *¿crees que los alumnos que se encuentran en último curso valoran más o menos este tipo de formación?*

Los alumnos consideran que se otorga mayor importancia cuando se encuentran en último curso. En el discurso se pueden identificar tres motivos principalmente.

El primero es la proximidad al mundo laboral. Los alumnos aclaran que es cuando empiezan a trabajar cuando se pone de manifiesto la relevancia de lo aprendido. Este discurso lo encontramos presente en el alumno 11 (primero) cuando señala que *“ahora*

todo es más teórico, conceptos, estudiar, y de aquí a cuatro años, ya te empiezas a plantear como quieres hacer las cosas". En el alumno 12 (primero), cuando señala que *"en cuarto de carrera los podré poner en práctica cuando empiece las prácticas y a trabajar, y veré bien qué me ha servido"*. En el alumno 14 (primero) cuando dice que *"es cuando empiezas a trabajar y de verdad tenga relevancia aquello que me han enseñado"*. Y también lo encontramos presente, en el discurso del alumno 44 (último) cuando indica que *"se la doy, porque me he dado cuenta de la importancia del factor integral para el desempeño de la profesión"*.

El segundo motivo es la conciencia que se tiene sobre la formación integral. Los alumnos de último curso señalan que son más conscientes, entienden y comprenden lo que significa formarse integralmente, ya que lo han trabajado en clase.

Este discurso lo encontramos en el alumno 41 (último) cuando menciona que *"en primero podía tener una ligera idea de lo que suponía, pero durante los cuatro años, he profundizado y aprendido mucho más"*. En el alumno 42 (último) cuando señala que *"gracias a la formación recibida y a los docentes, creo que ahora le doy más importancia. Incluso soy más consciente"*. O en el alumno 43, cuando indica que *"es verdad, que hasta que no lo he estudiado y lo he trabajado en clase, no he sido consciente de lo que significa."*

El tercer y último motivo que señalan los alumnos, es que la importancia que se le otorga a la formación integral depende de las características individuales, y de la madurez personal. Por lo que, la importancia que se le puede otorgar es la misma, pero el aspecto diferenciador, es la conciencia o la forma de pensar en este tipo de formación.

A continuación, se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.



Figura 15. Red semántica de la comparación de la "Importancia de la formación integral" según los alumnos.

11.3.2. Importancia de los valores personales y profesionales

A lo largo de este apartado, se tratará de alcanzar dos objetivos (objetivo 3 y 4), a través de cuatro preguntas (preguntas 5, 6, 7 y 8).

El objetivo 3 es conocer la visión del “alumnado” sobre la “importancia de los valores personales y profesionales” dentro del ámbito universitario. Para ello, se formularán dos preguntas (pregunta 5 y 6).

La pregunta 5 es *¿crees que los docentes universitarios deben transmitir valores personales y profesionales a los estudiantes?*

Todos los alumnos consideran que los docentes, a través del ejemplo y de la integración en las asignaturas, deben transmitirles valores. También consideran que esto es función de la familia.

Los alumnos, destacan positivamente la figura del docente como transmisor de valores. Le consideran una persona en la que fijarse, y en un guía en su proceso desarrollo personal y profesional. Además, consideran que cuando esos valores se encarnan, es la mejor manera de tenerlos presentes.

Esto podemos encontrarlo presente en el discurso, del alumno 11 (primero) *“claramente sí, porque influís en nuestra enseñanza. Lo que nos habláis de las experiencias o nos contáis algo, o cuando lo ponéis en práctica, nos enseñáis valores, que creéis que son buenos”*; en el del alumno 13 (primero), cuando menciona que: *“creo que los profesores deben ser alguien a quién admirar. El propio profesor te lo transmite en clase, por ejemplo, ser constante, ser puntual... muchas cosas que con el simple hecho de que con que el profesor sea de ese modo, ya te transmite algo”*. O en el discurso del alumno 42 (último) cuando dice que *“el profesor al final es un guía para el alumno, y entonces ver en él, que en su asignatura, también está vigente el promover valores, es super importante. Entonces, si un profesor te lo transmite con su ejemplo, encarnando la justicia, el respeto, la coherencia, se aprende de ahí”*; o en el discurso del alumno 43 (último) *“yo aprendo más de la responsabilidad, cuando un profesor es responsable que cuando me habla teóricamente de la responsabilidad”*.

Ahora bien, también consideran que la manera de transmitirlo debe ser de manera voluntaria y/o sin que se imponga, y dando la libertad al alumno de decidir si tomarlo como ejemplo o no.

Como aspecto destacable a este aspecto, el alumno 42 (último), señala que, los docentes deberían recibir una formación que les permita ir a todos “en una misma línea”, y que les capacite para transmitir esos valores, sin necesidad de incluir asignaturas específicas.

Por último, hay que destacar que algunos alumnos mencionan, que recibir una formación basada en valores, aporta un aspecto diferenciador en su futuro profesional, ya que les potencia ciertas herramientas que les permiten enfrentarse de manera distinta a su entorno laboral.

La pregunta 6, es *¿qué consecuencia crees que tiene en tu crecimiento personal y profesional que te formen, o no, transmitiéndote valores personales y profesionales?*

En el análisis realizado, podemos observar que los alumnos señalan que recibir una formación en la que se transmitan valores, tiene un impacto a nivel académico, profesional y personal.

A nivel académico, consideran que recibir valores a la que vez que se forman de manera técnica, lleva asociado un aprendizaje más significativo e integral, en el que, no solamente adquieren contenidos y habilidades, sino se les forjan ciertas actitudes, que les ayudan en su desarrollo profesional y personal.

En segundo lugar, los alumnos identifican un impacto a nivel profesional. Concretamente, los alumnos de primer curso esperan que recibir este tipo de formación, los lleve a actuar bien en un futuro, y ser profesionales más coherentes. Los alumnos de último curso señalan que recibir este tipo de formación, los llevará a intentar encarnar los valores aprendidos y a transmitirlos desde sus puestos de trabajo.

Esto podemos encontrarlo presente en el discurso del alumno 42 (último), cuando menciona que *“el día de mañana no sé qué clase de profesional voy a ser, pero, veo la importancia de que los valores que intentan transmitirme si yo no los aplico no sirve de*

nada". O en el discurso del alumno 44 (último) cuando señala que *"A nivel educativo, el profesor no solo tiene que transmitir contenidos, sino prepararnos de cara al mundo laboral, y ayudarnos a gestionar los problemas que en un futuro nos puedan surgir. Es decir, que te tiene que enseñar ciertas actitudes y formas de tratar a los demás"*.

Por último, los alumnos también identifican un impacto a nivel personal. Consideran que transmitir valores, tales: el respeto, la humildad, la solidaridad, el compañerismo o el trabajo en equipo - influye directamente en su forma de ser, en su manera de relacionarse con los otros y de mirar la realidad.

Este discurso lo encontramos presente en el alumno 12 (primero), cuando menciona que *"creo que influye en mi forma de ser. Ósea, me convierte en una persona es más humilde, más solidaria, se centra más en la persona, en la forma de ser"*. En el alumno 41 (último) cuando señala que una formación en la que se transmitan valores, contribuye *"A vivir mejor en sociedad, y tener otra clase de herramientas a la hora de relacionarme con los demás"*; o en el alumno 42 (último) *"me parece que es super importante que el profesor que integra lo que dice, te orienta en tu vida, en tu futuro"*; o en el del alumno 43 (último), cuando dice que *" en el ámbito personal, yo veo cosas tan importantes como es el compañerismo, el respeto, el trabajo en grupo, o mirar a los demás con una mirada más limpia y profunda"*.

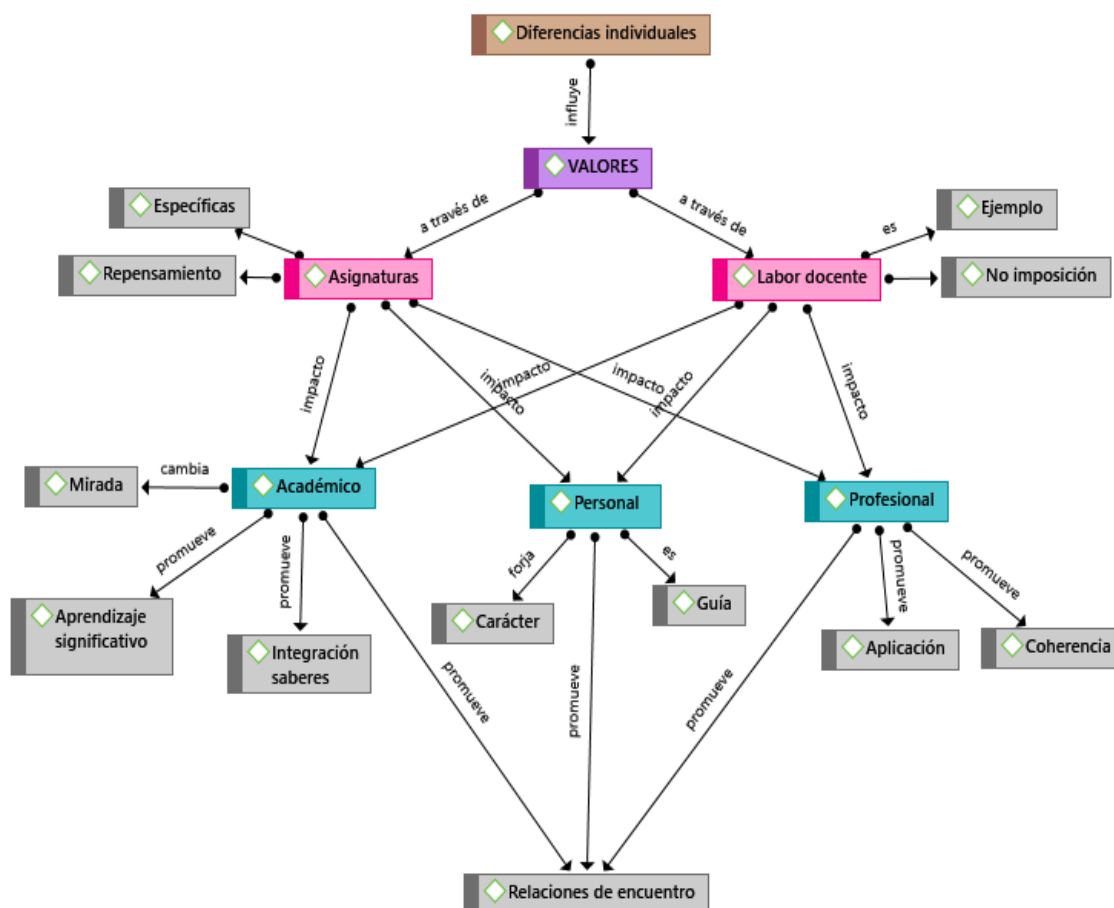


Figura 16. Red semántica sobre la "Importancia de los valores personales y profesionales" según los alumnos.

El objetivo 4 trata de recoger la visión que, los universitarios tienen de la importancia de los valores personales y profesionales. Para ello, se les pide que traten de compararse con alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico. Además, de imaginarse, a sí mismos en primer y último curso. Se preguntaron las preguntas 7 y 8.

La pregunta 7 es *¿crees que los alumnos que recibís formación específica de carácter humanístico otorgáis mayor importancia a los valores personales y profesionales que los alumnos que no recibís este tipo de formación?*

Los alumnos consideran que el tipo de formación no determina la importancia que se otorga a los valores personales y profesionales, pero aclaran que, los que reciben

formación específica de carácter humanístico pueden ser más consciente y tenerlos más presente.

Consideran que la universidad es un espacio que potencia la importancia de los valores personales y profesionales, e incluso hace que sean más conscientes de ellos, y los tenga más presente en su día a día. Esto lo encontramos en el discurso del alumno 11 (primero) cuando señala que *“creo que la universidad nos ayuda a desarrollarlos”*; en el alumno 12 (primero), cuando indica que *“creo que la formación influye y lo complementa, pero si partes de una buena base, te va a llevar a otro nivel”*; en el alumno 14 (primero) *“yo ya traigo una base de fuera, no me crea valores nuevos, sino que potencia lo que ya tengo”*; o en el discurso del alumno 41 (último) *“creo que estamos más concienciados, porque te educan de manera explícita cuando te lo dicen, o de manera implícita cuando lo vemos en profesores”*.

También dan mucha importancia a las diferencias individuales, ya que, la personalidad o el carácter, es un aspecto que puede determinar la importancia que se otorga a los valores personales. E incluso, ponen el foco en la escuela y en la familia, y señalan que, son los entornos principales en los que se aprenden los valores.

Este discurso lo encontramos en el alumno 41 (último) cuando señala *“que la base de la educación que nos dan desde niños es muy importante, porque precisamente es cuando se quedan más establecidos los conocimientos”*; en el alumno 42 (último) cuando indica que *“la educación te la dan de pequeño y los valores vienen desde casa”*; en el discurso del alumno 43 (último), cuando menciona que *“creo que al final la familia y el entorno también influye en los valores que se tienen. Al final cada uno tiene unos valores, y dependiendo de los ambientes y las relaciones, se potencia o son de una manera u otra”*; y por último, en el discurso del alumno 44 (último), cuando dice que: *“creo que*

los valores en ambos dependen de la persona. Entonces no depende del tipo de formación.”.

Por último, como aspecto a destacar, los alumnos de último curso, señalan que otro aspecto a tener en cuenta, es si la persona es católica o no. Ya que, cuando ellos mismos se comparan, con amigos suyos, que cursan o no su mismo grado, y son católicos, creen que la importancia que se otorga a los valores es la misma.

La pregunta 8, que se realiza a los alumnos, es *¿crees que los alumnos que se encuentran en último curso valoran más o menos los valores personales y profesionales?*

Podemos observar ciertas discrepancias en la opinión de los alumnos. Algunos consideran que el curso no influye, y que la importancia que se otorga es la misma. En cambio, otros alumnos consideran que son los alumnos de último curso quiénes le otorgan mayor importancia.

La opinión de los alumnos se puede organizar en tres discursos: 1) la importancia de los valores se puede asociar a la persona; 2) el cambio en la comprensión de los valores y no tanto en la importancia otorgada; y 3) la formación que han recibido ha potenciado la importancia que se otorga a los valores.

Los alumnos consideran que es algo que depende mucho de la persona, de la educación que han recibido en su entorno y familia, de las vivencias o de la madurez.

Esto lo encontramos presente en el discurso del alumno 11 (primero) *“Yo a los valores siempre les he dado la misma importancia, porque desde muy pequeño siempre los he tenido presente, y no creo que eso cambie porque ya le doy bastante”*; o en el discurso del alumno 12 (primero), cuando menciona que: *"Yo tengo muy claras mis ideas, y creo que la formación no va a cambiar mi pensamiento. Tengo muy claro como soy y como quiero ser, y por mucho que me eduques, es difícil que yo cambie de opinión, porque*

mis valores van asociados a mi personalidad; o en el alumno 41 (último), cuando indica que “creo que es la misma, porque es algo que viene de antes de la universitaria.”.

En segundo lugar, los alumnos señalan que, con la formación que han recibido durante los cuatro años de grado, han podido comprender mucho mejor los valores personales y profesionales. Esto implica, que aunque le otorgarán la misma importancia, cuando llegan al final son capaces de comprenderlos de una manera distinta.

Esto lo encontramos presente en el discurso del alumno 12 (primero) *“ellos (alumnos de último curso) ya saben y lo comprenden de manera diferente, hacen prácticas y entonces lo ponen en práctica”*; o el alumno 13 (primero) *“no creo que sea la importancia, creo que es la forma de reflexionar sobre ellas”*; o en el alumno 42 (último) *“te diría que en primero lo veía importante, pero en cuarto, veo la misma importancia o más, pero encima los entiendo y lo sé poner en práctica. Es jugar con lo que conoces, no comprendes y no sabes aplicarlo, con el conocerlo, comprenderlos y ponerlos en práctica”*. O en el discurso del alumno 43 (último) *“al final, es algo que he ido poniendo en práctica y en juego desde que entras hasta que sales, y ese recorrido hace que no le dé la misma importancia hoy que cuando entre hace cuatro años.”*

En tercer, y último lugar, los alumnos consideran que recibir formación específica de carácter humanístico, y les permite cambiar la mirada frente a los valores. Por otro lado, los alumnos de último curso, recalcan, que la formación que han recibido durante los cuatro años de estudios universitarios, les ha permitido, potenciar sus propios valores. Aunque de este aspecto, ya se ha hablado en la pregunta anterior.

A continuación se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.

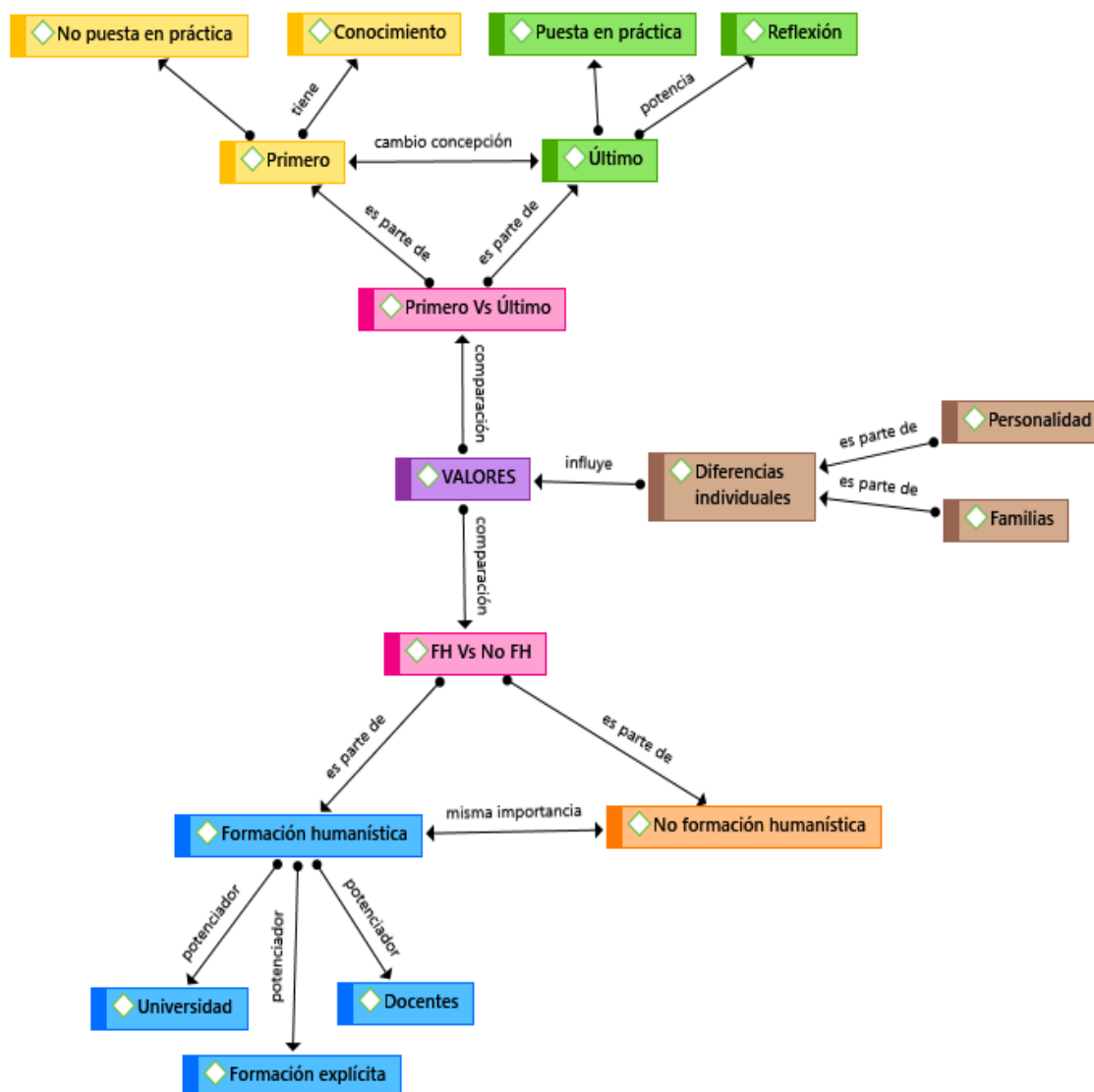


Figura 17. Red semántica de la comparación de la "Importancia de los valores personales y profesionales" según los alumnos.

11.3.3. Importancia de las actitudes ético-profesionales

A lo largo de este apartado, se tratará de alcanzar dos objetivos (objetivo 5 y 6), a través de cuatro preguntas (preguntas 9, 10, 11 y 12).

El objetivo 5 es conocer la visión del “alumnado” sobre la “importancia de las actitudes ético-profesionales” dentro del ámbito universitario. Para ello, se formularán dos preguntas (pregunta 9 y 10).

La pregunta 9 es *¿crees que es importante tener una actitud ética en tu desempeño profesional?*

Los alumnos consideran que es importante tener una actitud ética en cualquier aspecto de su vida.

En el ámbito personal, todos consideran que este tipo de actitudes permiten tener una visión o un modo de hacer las cosas, que se orienten hacia el Bien. Los alumnos de último curso, tiene una visión más crítica que los alumnos de primer curso, ya que consideran que muchas veces se “farda” de tener valores, pero luego no son puestos en práctica.

En el ámbito profesional, los alumnos de último curso nos indican que no conciben separar la profesión de la ética, y destacan ciertas “actitudes” que son necesarias, y marcan la diferencia, en su profesión. Estas actitudes son: ser responsables, tratar de manera equitativa y teniendo en cuenta las características individuales de cada persona, la paciencia, el respeto, trabajar desde el cariño y poniendo en el centro a la persona o promover la confianza.

Este discurso lo podemos encontrar en el alumno 41 (último), cuando menciona que *“creo que son necesarias, y es por lo que se caracteriza un buen profesional”*; o en el discurso del alumno 42 (último), cuando dice que *“al final, sino trabajas desde el cariño, el respeto, el ponerte en el lugar del otro, es lo que hace que los otros confíen en ti.”*; o en el discurso del alumno 43 (último) *“lo veo como que el día de mañana de cara a mi relación profesional con el otro hay cosas importantísimas que como persona imperfecta me cuesta, como el hecho de no juzgar al otro, o quizás la empatía, entender las situaciones del otro más allá de creencias, ideología... promover el respeto”*; o en el discurso del alumno 44 *“da igual a lo que te dediques, pero debes ser ético. Muchas veces*

es difícil. Pero en la medida de lo posible, en tu labor profesional, es importante tener una ética general.”.

En el ámbito académico, los alumnos de último curso, mencionan que es esencial que la universidad les ayude a desarrollar este tipo de actitudes.

La pregunta 10 que se realiza a los alumnos es *¿crees que desde la universidad se os forma para desarrollar actitudes ético-profesionales?*

Todos los alumnos consideran que la universidad potencia sus actitudes-ético-profesionales desde diferentes áreas.

Los alumnos identifican actividades integradas dentro de las asignaturas – no necesariamente de humanidades – en las que se potencian las actitudes ético-profesionales.

Los alumnos, identifican comentarios realizados por los docentes, que los lleva a tener presente este tipo de actitudes, como referencia en su desempeño profesional. Esto lo encontramos en el discurso del alumno 14 (primero), cuando no dice que *“lo he vivido por ejemplo en una clase, que nos enseña cómo ayudar a otro, sin vulnerar su libertad y su espacio”*. O en el alumno 43 (último), cuando señala que *“en las clases le dan mucha importancia al otro, siempre todos los conocimientos que te puedan explicar las enfocan a cómo afecta esto que hago de cara al otro”*.

Además, destacan positivamente que, los docentes que les han impartido clase ponen el foco en el estudiante y en la importancia de mirar diferente a los otros. Podemos encontrar estas ideas presentes en los siguientes discursos. El alumno 13 (primero) nos dice que: *“yo tengo 3 de mis 5 profesores, que te hacen cambiar de perspectiva o pensar en cómo hacer las cosas. Nos ayudan a darnos una idea del futuro profesional que queremos llegar a ser”*; el alumno 42 (último) señala que *“desde la universidad, desde los profesores, creo que se ha potenciado, porque me han mirado diferente, sin importar*

de dónde venía”; y el alumno 44 (último) menciona que “por ejemplo, con un profesor, se preocupó mucho por mí, e intentó acompañarme”.

Las actividades que se proponen desde el entorno universitario. Los alumnos de primer curso, en este aspecto, todavía no han sido capaces de identificar acciones concretas, simplemente esperan, porque se les ha dicho explícitamente, que irán trabajando sus actitudes ético-profesionales. En cambio, los alumnos de último curso, identifican actividades tales como: las mentorías, las actividades formativas complementarias, la acción social o los voluntariados.

Por último, destacan que es fundamental la actitud que el propio alumno tiene. Ya que, la universidad puede hacer un gran esfuerzo por transmitir las actitudes ético-profesionales, pero está en la libertad de cada quién el querer o no aprenderlo, y el querer o no adquirirlo. Esta idea, concretamente, la encontramos presente en el discurso del alumno 41 (último), cuando menciona que *“si creo que se hace, pero creo que también entra en juego la actitud que tiene el alumno frente a lo que le puedan enseñar. Es algo que depende totalmente de la libertad de la persona. Es decir, uno decide aprenderlo o no”.*

A continuación se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.

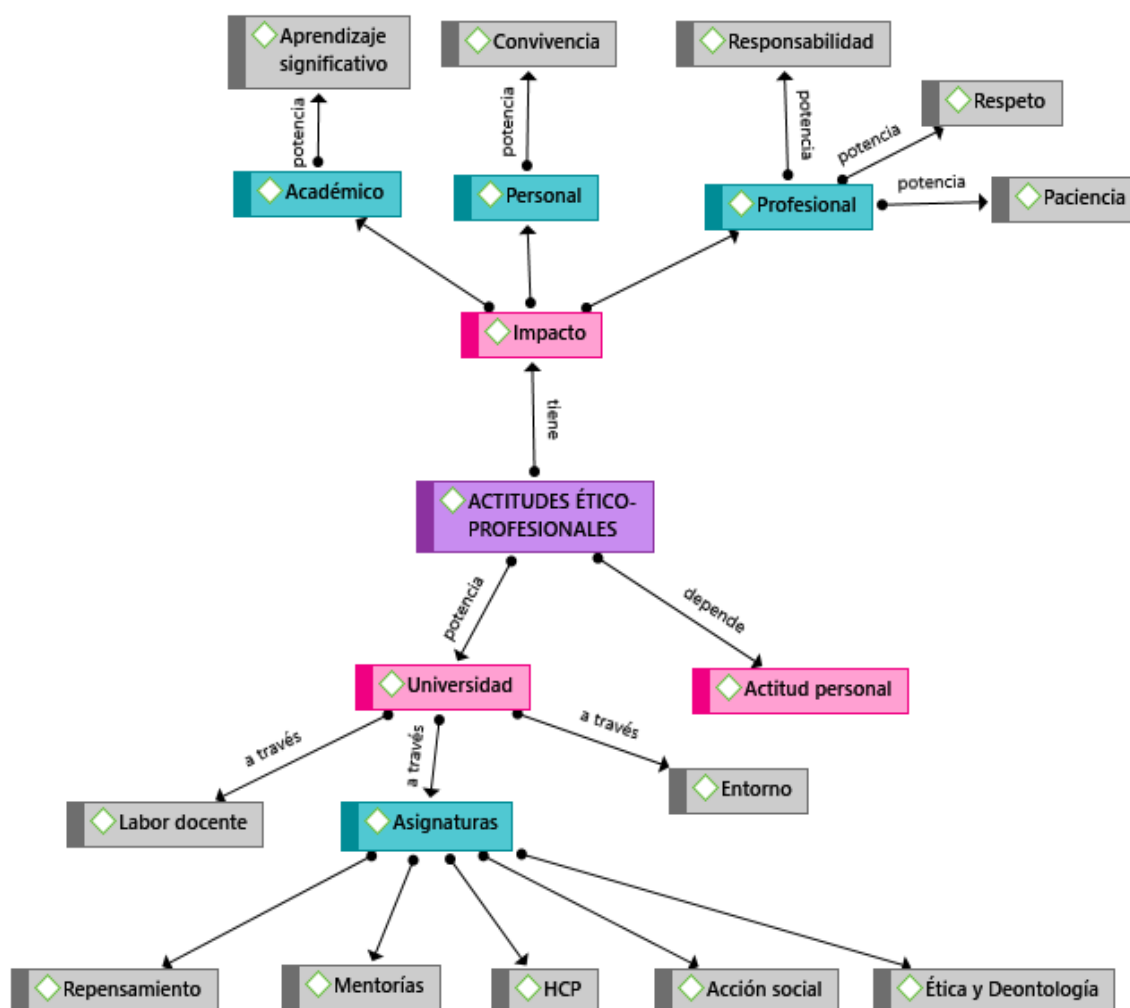


Figura 18. Red semántica sobre la "Importancia de las actitudes ético-profesionales" según los alumnos.

El objetivo 6 trata de recoger la visión que, los “universitarios” tienen de la “importancia de las actitudes ético-profesionales”. Para ello, se les pide que traten de compararse con alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico. Además, de imaginarse, a sí mismos en primer y último curso. Se realizaron las preguntas 11 y 12.

La pregunta 11 es *¿crees que los alumnos que recibís formación específica de carácter humanístico otorgáis mayor importancia a las actitudes ético-profesionales que los alumnos que no reciben este tipo de formación?*

En el discurso se aprecia cierta discrepancia. Algunos alumnos consideran que aquellos que reciben formación específica les otorgan mayor importancia a las actitudes ético-profesionales. En cambio, otros consideran que la importancia es la misma, y lo que cambia es la forma de comprender y reflexionar sobre este tipo de actitudes.

Añaden que la importancia que se otorga a este tipo de actitudes depende mucho de la propia persona, de la educación previa recibida, de la vocación hacia la profesión o de los intereses personales.

Esto lo encontramos presente en el discurso del alumno 12 (primero) *“creo que depende de cada persona, una persona con valores va a tratar de una manera diferente cuando está trabajando. Va a tener más tacto”*; en el alumno 41 (último) *“depende de la formación de antes de la universidad. Al final la ética, creo que la ética, es algo que está muy presente en la vida de las personas. Pero en general, creo que es algo que está muy presente en la conciencia de todo el mundo”*; o en el alumno 44: *“Depende de la formación, pero de muchos otros factores individuales, por ejemplo, de interés”*.

También consideran que la institución debe ser un espacio que potencia estas actitudes y les haga conscientes de la importancia de actuar bien, personal y profesionalmente.

Esto lo encontramos presente en el discurso del alumno 12 (primero) *“claramente debes tener una actitud ética adquirida, y la universidad lo tiene que ir complementando”*; o en el discurso del alumno 14 (primero) *“ahora soy consciente, me lo han enseñado, y me lo han hecho explícito”*; o en el discurso del alumno 42 (último) *“es algo que no acaba. Entonces creo que lo que cambia es la forma de verlo, no la importancia”*.

Por último, también se destaca la importancia de la relación entre alumno y profesor. Esta relación, en la que el profesor acompaña al alumno, es un aspecto que potencia el aprendizaje de este tipo de actitudes.

La pregunta 12, que se realiza a los alumnos, es *¿crees que los alumnos que se encuentran en último curso valoran más o menos las actitudes ético-profesionales que los alumnos de primer curso?*

En general, los alumnos de último curso consideran que ellos son quienes mayor importancia les otorgan a estas actitudes. En cambio, los alumnos de primer curso, consideran que ellos también le dan importancia, y que lo que cambia son otros aspectos.

Los alumnos, consideran que gracias a la formación que han recibido, están más capacitados para comprender y tomar conciencia de que implicación tiene actuar éticamente.

Esto implica que, la importancia que se otorga es la misma, pero lo que cambia es la concepción, la forma de reflexionar y comprender las actitudes éticas.

Esto podemos encontrarlo en el discurso del alumno 11 (primero) *“va a entender la realidad de otra forma, y le va a dar más importancia”*; o en el alumno 41 (último) *“entonces la forma de verlo ha cambiado, pero sí que siempre he pensado que la persona es buena y debe actuar bien allá donde vaya”*; o en el del alumno 43 (último) cuando indica que *“creo que también el recorrido por la universidad es lo que hace que le dé más importancia, y me lo han estado inculcando”*; o en el discurso del alumno 44 (último) cuando señala que *“creo que la forma de enseñar que ha tenido la universidad, en mi caso, la forma de impartirnos la docencia, su ideal, el ser un líder, que sabe escuchar, que sabe ponerse en el lugar del otro, todo ello es importante”*.

Por último, los alumnos señalan que la cercanía al ámbito laboral o haber hecho las prácticas curriculares, les permite ser más conscientes y poner en práctica lo aprendido

durante su formación. Incluso, pueden comparar la manera en que ellos hacen las cosas con personas que no se han formado en la misma universidad.

Esto lo encontramos en el discurso del alumno 12 (primero) *“te das cuenta de las cosas cuando tienes que ponerla en práctica, pero lo vas a valorar y lo vas a poner en práctica en cuarto, lo voy a ver de mejor forma”*; o en el alumno 41 (último) *“he conocido a gente diferente, he salido de mi burbuja, de mi entorno, de mi zona de confort. Me he encontrado con personas que no hacen las cosas como a mí me han enseñado, y piensan y actúan diferente a mí, y empiezas a darte cuenta de las cosas que hacemos distinto. O incluso, que tienen una moral diferente, o una forma de ver la realidad diferente o que cree que algo es bueno y yo no, o al revés”*; o en el alumno 42, cuando dice que *“en cuarto lo tengo tan interiorizado que no sé hacerlo de otra manera”*; o en el alumno 44: *“creo que le puedo dar más importancia porque me veo en el mundo laboral”*.

A continuación se presenta la red semántica obtenida a partir de este discurso.

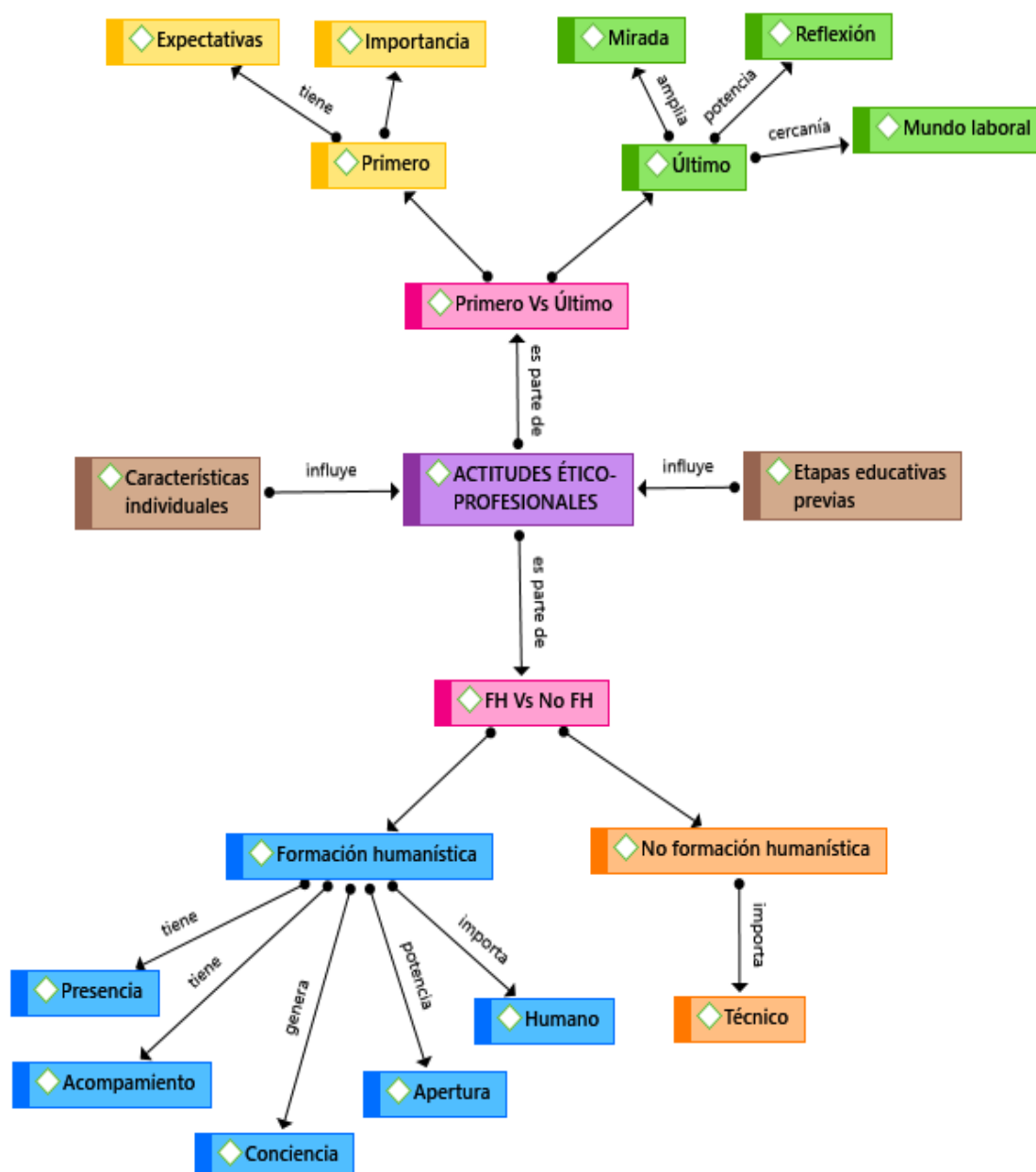


Figura 19. Red semántica de la comparación de la "Importancia de las actitudes ético-profesionales" según los alumnos.

11.3.4. Resumen de resultados entrevistas en profundidad a alumnos

El discurso de los alumnos se analiza en función del curso de los alumnos, ya que se aprecian ligeras diferencias. Los de primer curso se enfocan en expectativas, mientras que los de último curso lo hacen en experiencias y presentan un discurso más crítico.

En primer lugar, dentro de la dimensión de “Importancia de la Formación Integral” se puede destacar que, todos los alumnos consideran que es relevante recibir una formación que les enseñe conocimientos, habilidades y también que promueva en ellos actitudes que les permitan desempeñar su labor profesional.

Los alumnos, de primer curso esperan que: 1) se les enseñe a aplicar lo que aprenden; 2) se desarrolle en ellos habilidades no adquiridas, y 3) se les transmitan valores.

Los alumnos de último curso consideran que: 1) se les ha formado poniendo en el centro de sus actos a la persona; 2) se les ha transmitido habilidades prácticas, conocimientos a través del ejemplo de sus profesores, y 3) se les ha enseñado a mirar a los otros.

Los alumnos, identifican este tipo de formación, en la labor de los docentes. Ya que todos siguen la misma línea a la hora de formarles. Sienten que, sus profesores confían en ellos y los acompañan a lo largo de su desarrollo. Además, observan un esfuerzo de los docentes, por ponerles en el centro de todo el quehacer universitario.

Otro indicador son las asignaturas. Hablan de las asignaturas de humanidades. En este caso, los alumnos de último curso son más críticos, puesto que consideran que se encuentran desconectadas de su realidad, de su profesión y de su ciencia. Y también destacan el “repensamiento” de las asignaturas. Este aspecto es valorado positivamente, ya que consideran que se integra mejor el conocimiento y aprenden más.

Los alumnos mencionan que el entorno universitario, y las actividades universitarias también ayudan a la hora de promover esta formación integral. Los alumnos de último curso mencionan los voluntariados, las prácticas sociales, o las mentorías.

La mayoría de los alumnos, consideran que son los que reciben formación específica de carácter humanístico quienes otorgan mayor importancia a la formación

integral, ya que durante su periodo universitario se les hace explícita la importancia que tiene. Los alumnos de último curso consideran que la manera en que entienden el mundo, su ciencia, su profesión y el trato con los otros es diferente gracias a esta formación.

Cuando se les pregunta a los alumnos por la importancia que se otorga a la formación integral en función del curso en que se encuentran, la mayoría de ellos considera que es en último curso. Los motivos que señalan son tres: 1) cercanía al mundo laboral; 2) siempre le han dado importancia, pero ahora son conscientes de las implicaciones en su “yo personal” y en su “yo profesional”; 3) han madurado.

En cuanto a la “Importancia de los valores personales y profesionales”, se ha podido observar que todos los alumnos consideran importante que se les transmitan desde la universidad.

Principalmente, destacan la labor realizada por los docentes por actuar, en torno a los valores personales y profesionales. Esto hace que los estudiantes, lo tengan presente, y en un futuro, poder encarnarlos también en su trabajo. Ahora bien, señalan que, no es algo que se aprenda de cero en la universidad, sino que esta institución potencia lo aprendido.

Los alumnos, señalan que recibir una formación en la que se integren los valores, tiene un impacto académico, profesional y personal. A nivel académico, conlleva un aprendizaje más significativo e integral. A nivel profesional, les dota de herramientas, y les forja un carácter que potencia la realización del Bien en su quehacer diario. Y, a nivel personal, se promueve un cambio en su forma de ser, en su manera de interactuar con otros, y en la manera de mirar el mundo.

Por otro lado, los alumnos consideran que el tipo de formación no influye en la importancia que se otorga a los valores personales y profesionales. Ahora bien, señalan

que aquellos que reciben formación específica de carácter humanístico, pueden tenerlos más presentes o ser más conscientes de lo importantes que son.

Añaden también, que la importancia que se les otorga puede variar en función de la persona, de su entorno, de su familia, de la educación recibida en etapas previas, o incluso, de si se es o no católico.

En cuanto, a su visión sobre si el curso influye en la importancia que se otorga a los valores personales y profesionales, consideran que, de nuevo las diferencias no se dan por “nivel de importancia”, sino que, dándole la misma importancia, el alumno de último curso, es capaz de comprenderlos mejor, porque ha tenido más tiempo para reflexionarlos.

En cuanto al tercer bloque “Importancia de las actitudes ético-profesionales” se ha podido observar lo siguiente.

Los alumnos, señalan que es importante tener presente este tipo de actitudes en todos los ámbitos de su vida. Esto implica, promover siempre, el respeto, la responsabilidad, y poner en el centro al otro.

También consideran que la formación que reciben les permite desarrollar estas actitudes, y valoran positivamente el esfuerzo realizado por parte de los docentes, para transmitirles, desde sus asignaturas, la importancia de actuar éticamente. También, identifican actividades y acciones, que les permiten poner en práctica lo aprendido.

Además, consideran que estas actitudes también tienen que ver con las características de cada individuo y de las experiencias vividas. Incluso, hacen mención a la importancia de la libertad, a la hora de decidir si quieren o no, actuar según lo aprendido.

Por otro lado, los alumnos consideran que, la importancia que se otorga a las actitudes ético-profesionales, no depende del tipo de formación. Al igual que ocurría antes, es algo que tiene que ver con las características personales, de los intereses o de la

vocación profesional. Ahora, sí que consideran que ellos, son capaces de comprender, reflexionar y entender este tipo de actitudes de una manera diferente, puesto que el entorno universitario, las asignaturas que cursan, y sus propios profesores se lo hacen explícito.

Consideran que la universidad es un espacio, que complementa, potencia la base que ya traían, antes de esta etapa; así como le hace conscientes de la importancia de actuar bien en su día a día, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Por último, cuando se les pide comparar la importancia que se otorga a las actitudes ético-profesionales, en los alumnos de primer y último curso, en general, consideran que el nivel de importancia es el mismo, pero lo que cambia es la forma de entender dichas actitudes. Esto se puede deber a la formación que reciben, o incluso a que son más conscientes de la forma en que se debe de actuar, debido a la proximidad al mundo laboral.

**PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES,
LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO**

Capítulo 12: Discusión de Resultados y Conclusiones

La universidad, es una institución dinámica y cambiante a lo largo del tiempo. Aquello que comenzó como grupos de pensadores, o pequeñas escuelas al lado de catedrales y monasterios, ha ido evolucionando hasta lo que conocemos hoy en día. Evolución, que además, de traer el avance del conocimiento y la especialización profesional, ha hecho que se aleje de sus orígenes: la búsqueda de la Verdad y del Bien (Agejas y Antuñano, 2013). Dando lugar a que la formación integral, entendida esta como aquella que aporta conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pierda relevancia en los estudios universitarios. Concretamente, cuando hablamos de actitudes y valores, nos referimos a aquellos que capacitan al estudiante para que sea capaz de reflexionar, analizar y valorar su actos, teniendo como referente la búsqueda del Bien común.

Ahora bien, ¿qué haya perdido relevancia significa que haya dejado de ser importante?

Esta tesis doctoral busca conocer la importancia de la formación integral en la universidad. Para ello, se definieron dos objetivos generales. En primer lugar, era necesario justificar de manera teórica esta importancia, y en segundo lugar conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre ella.

Dada la amplitud y complejidad del constructo de “Formación Integral”, no solo se ha abordado desde una perspectiva general, sino desde los valores personales y profesionales y las actitudes ético-profesionales.

12.1. La importancia de la formación integral

A lo largo de este apartado, procedemos a valorar el cumplimiento de los objetivos específicos que se corresponden con el apartado de “Importancia de la formación integral”.

El primer objetivo específico, era “justificar, teóricamente, la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”.

La revisión de la literatura, de distintas leyes e informes de instituciones europeas pone de manifiesto que la universidad tiene como función atender a las necesidades personales, a las demandas sociales y a las del mercado laboral (Esteban, 2012; Esteban y Martínez, 2012; LOU, 2001 y UNESCO, 1998). Estas necesidades y demandas, están aludiendo a una formación integral. Ya que, no solo se necesita de la formación en conocimientos y habilidades técnicas, sino también, del desarrollo de actitudes y valores personales.

Sin embargo, estas necesidades se presentan para la universidad como un encrucijada. El mercado laboral demanda excelentes técnicos, al mismo tiempo que la sociedad, reclama profesionales que velen y busquen el bienestar común (Burguet et al, 2012; Figueroa et al., 2008 o Nova-Herrera, 2013), fragmentando la formación integral, ya que o se forma a los alumnos para que sean “técnicos” o se forma a los alumnos para que sean “personas”.

Esta tensión se refleja en la institución universitaria. Actualmente, nos encontramos con centros especializados en la innovación educativa y otros más especializados en la investigación. Para terminar con esta polarización y buscar el equilibrio, aparece las llamadas “universidades emprendedoras” (Beraza y Rodríguez, 2007). Esta institución está más implicada con el servicio a la comunidad, es más cercana a la sociedad y a sus demandas, busca y se prepara para investigar, y trata de impartir una docencia aplicable y práctica. Este tipo de institución pone en el centro a la persona y la forma de manera integral, cubriendo así las demandas y necesidades personales, sociales y laborales (Alonzo et al., 2016; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019 y Rabadal et al., 2020).

Esta mirada de la educación universitaria, se fundamenta en la antropología. En este trabajo, entendemos que la persona la capacidad de conocer, de querer y de tender hacia la realidad. Que se desarrolla de manera plena en sus propios actos, y que busca encontrarse con los demás. Por lo que, no solo se puede atender a los conocimientos y habilidades técnicas.

Esta concepción antropológica, invita a pensar en una formación, que capacite cognitivamente a los estudiantes y les dote de habilidades prácticas para desarrollar una profesión. Pero también, que los acompañe en su crecimiento personal. Para ello, es necesario generar una actitud de apertura a la realidad. Actitud que les permitan comprenderse y comprender a los demás y que promueve en ellos actitudes y valores. A una conclusión muy similar llega, Nova-Herrera (2016) que afirma que desde la universidad se debe atender tanto a aquellas necesidades “espirituales” o “trascendentales”, como a las cognitivas.

Nos hace pensar en una formación universitaria que tenga como fin último, potenciar al máximo el desarrollo profesional y el crecimiento personal, ya que la persona es un ser inacabado. Una formación que interpele y dote de sentido el quehacer diario, poniendo en el centro a la persona (Villa y Villa, 2007). En otras palabras “una formación que busca el desarrollo armónico y coherente de todas y cada una de las dimensiones de la persona, para lograr la máxima realización personal, como parte activa de una sociedad” (Alonzo et al., 2016, p.110).

Todo ello, nos lleva a plantearnos que esta concepción de la universidad, necesita de una renovación pedagógica de la propia institución y, de los miembros que la conforman. Para ello, por un lado es necesario promover la integración de los conocimientos que son propios de las ciencias, junto a aquellos que son propios de lo

humano, y es aquí, dónde la filosofía ocupa un papel central. Por otro lado, se necesita de una formación basada en experiencias reales y aterrizadas a la realidad de los estudiantes.

En cuanto a la filosofía, en los últimos años, esta disciplina ha sido relegada a un segundo plano. Por ejemplo, estudios realizados como el de Cortés (2016) o el de Olivares (2015) consideran que esta disciplina no es “útil”. Ya que no aporta un aspecto técnico diferenciador, y/o un beneficio económico a las empresas. Incluso, desde el mundo académico, existen ciertas reticencias hacia esta disciplina, ya que el conocimiento filosófico no se basa en las premisas del conocimiento científico.

Por otro lado, el alumnado también presenta grandes prejuicios hacia asignaturas de este tipo. Moreno (2013) señala que el motivo principal, es que la didáctica empleada no es la adecuada, ya que los conocimientos están desligados de la realidad. Esto sucede tanto en etapas educativas previas como en la universidad.

Sin embargo, la filosofía se convierte en un saber necesario en la formación de cualquier profesional, cuando se deja de considerar un “producto” y se considera un saber transversal a cualquier ciencia o disciplina (Camacho et al., 2020, y Niño, 2020). Además, Cortes (2016) y Gutiérrez (2020) afirman que la filosofía tiene un impacto en los estudiantes, puesto que es capaz de: 1) potenciar la capacidad para sorprenderse, para observar, para analizar y para aportar un pensamiento crítico, sobre la realidad, el entorno y sobre los actos; 2) promover la creatividad y la sensibilidad hacia la Belleza, el Bien y la Verdad; 3) fortalecer el proceso de razonamiento, a través de la abstracción, de la argumentación, de la construcción de un pensamiento sistemático, crítico y metodológico; 4) dar coherencia al pensamiento y al lenguaje; 5) dotar de sentido al quehacer diario, a las prácticas y saberes profesionales; 6) trabajar valores personales, profesionales y sociales; 7) dar la oportunidad de conocer y comprender la historia, y actuar en consecuencia; 8) ayudar en el conocimiento y la comprensión personal

La UNESCO (2008), por su parte, afirma que este tipo de formación es importante, ya que: 1) genera instrumentos intelectuales que permiten analizar y comprender conceptos fundamentales tales como la justicia, la dignidad y la libertad; 2) fomenta la capacidad para pensar y emitir juicios de manera autónoma; 3) incrementa la capacidad crítica para entender y cuestionar el mundo y sus problemas, y 4) potencia la reflexión sobre los valores y los principios morales.

En definitiva, podemos afirmar que las humanidades, y concretamente la filosofía, deben estar presentes en la formación universitaria. Por ello, desde este trabajo, promovemos también su integración dentro de asignaturas técnicas o específicas de las ciencias particulares, a través del “repensamiento”.

En cuanto al aprendizaje basado en experiencias, Ruíz-Morales, et al., (2017) afirman que los profesores, son responsables del cambio pedagógico, ya que está en su mano ofrecer, diseñar y desarrollar estrategias metodológicas que ofrezcan escenarios formativos, orientados al aprendizaje, contribuyendo a la formación integral de futuros profesionales, capacitados adecuadamente para adaptarse a diferentes contextos.

La metodología didáctica, que más facilita la formación integral, es el aprendizaje experiencial. Un aprendizaje, que sea capaz de interpelar, de llenar de significado y sentido, el quehacer profesional y la vida de cada estudiante. Un aprendizaje ligado y conectado a la realidad. Esta idea se apoya en Cortés (2016) quién afirma que, las prácticas docentes, los métodos y las técnicas pedagógicas deben estar vinculados a la experiencia. De esta forma se acercará a los estudiantes a la realidad.

Tras el desarrollo teórico y la revisión realizada, podemos justificar la necesidad de la formación integral en las universidades. Formación que necesita de: 1) un posicionamiento educativo de carácter integrador, 2) pensar en la universidad como un espacio de investigación, producción científica y de cualificación técnica y práctica, 3)

un asumir que la universidad es una espacio de acompañamiento, de promoción del desarrollo personal y profesional de sus estudiantes y, de la búsqueda del bienestar social; 4) del diálogo entre las ciencias particulares y la filosofía y 5) del aprendizaje experiencial.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico que se formulaba (“conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a la formación integral”) se recabó información cuantitativa a través de una escala elaborada ad hoc, e información cualitativa a través de entrevistas en profundidad.

Para la elaboración de la escala se realizó una revisión sobre la manera en que han sido medidos aspectos relacionados con la formación integral previamente, ya que no se han encontrado escalas que evaluaban la importancia otorgada por los estudiantes a la formación integral. Este proceso nos permitió elaborar una escala ad hoc para valorar el grado de importancia que los universitarios otorgan a la formación integral.

La escala inicial que se propone recibe el nombre de: “Escala I: Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”.

La validez de contenido de la escala se realiza a través de 12 expertos. Todos consideraron que la escala y los ítems eran adecuados, claros y coherentes. Además, existe consistencia interna y coherencia entre las opiniones dadas. Gracias a las valoraciones dadas por los expertos, y a su aportación cualitativa, se modificó la redacción de algunos ítems y la eliminación de otros.

Tras este proceso la Escala I quedó compuesta por 19 ítems y 2 ítems criterio.

En cuanto a la consistencia interna que presentó esta escala, se considera adecuada ($\alpha = .806$; $n = 19$), además, tanto las dimensiones como las subdimensiones que la componen presentan valores de Alpha de Cronbach superiores a .600.

Todos los ítems que componen la escala presentan índices de homogeneidad y validez superiores a .200 y son significativos. Algunos ítems son eliminados en este proceso por no cumplir con los criterios establecidos.

En cuanto a la validez criterial convergente obtenida, se puede observar que existen correlaciones significativas leves o moderadas.

Respecto de la validez de constructo, la estructura definitiva, compuesta de cinco dimensiones, explica el 68.37% de la varianza total. Las cargas factoriales de los ítems en cada factor es superior a .600.

El AFC nos permiten comprobar que la escala presenta un ajuste adecuado (CFI=.960; TLI=.942; IFI=.960; NFI=.940 y RMSEA=.051), tras realizar una única modificación a esta estructura, que es la correlación entre los errores 1 (ítem 14.1) y 4 (ítem 14.4). Cabe señalar que se obtienen valores de χ^2 significativos, así como también el valor de $\chi^2/\text{gl} = 3.591$, es ligeramente superior al valor adecuado. Abad et al (2011) señala que este estadístico, es extremadamente sensible a un tamaño muestral elevado.

Tras todo el proceso de validación, la escala la Escala I definitiva, quedó compuesta por 13 ítems, distribuidos en cinco dimensiones, y 2 ítems criterio. Presenta cierta disminución de su consistencia interna ($\alpha=.774$; $n=13$), la cual es compatible y queda justificada en la TCT. Teoría que afirma que a menor número de ítems, menor será la fiabilidad.

Para la recogida de información cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a alumnos y profesores, preguntando acerca de la importancia de la formación integral en la universidad.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los resultados fundamentales obtenidos a partir de la Escala I. En ella, se recoge si existen, o no efectos significativos, y en aquellos casos que se cumpla la hipótesis planteada, se marcarán con un asterisco.

Tabla 207. Síntesis resultados fundamentales Escala I.

Variable dependiente	Fuente de variación				
	Tipo de Formación (TP)	Curso (C)	Sexo (S)	TP * C	TP * S
Importancia de la formación integral en el ámbito universitario	Si*	Si	Si*	No	No
Valoración de la formación integral recibida en la universidad	Si*	Si	Si*	Si	No
Conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión	Si*	No	No	No	No
Importancia otorgada por el entorno universitario a la formación integral	Si*	Si	Si*	No	No
Importancia otorgada a la formación técnica	Si*	No	Si*	No	Si
Importancia otorgada a la formación humanístico-social	Si	Si	Si*	No	No
Importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas	Si	Si	Si*	No	No
Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional	No	No	Si*	No	No

De manera complementaria, se obtuvieron los resultados recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 208. Síntesis resultados complementarios inferenciales Escala I.

Variable dependiente	Fuente de variación							
	Grado (G)	TP * G	Tipo de Centro (TC)	TP * TC	Centro católico (CC)	TP * CC	Horas dedicadas (HD)	TP * HD
Importancia de la formación integral en el ámbito universitario	Si*	No	No	No	No	No	Si	No
Importancia de la búsqueda de la verdad en sus vidas	No	No	Si	No	Si*	Si	Si	No
Importancia personal otorgada a formar todas las dimensiones de la persona-profesional	Si*	No	No	No	No	No	No	No

En cuanto a los resultados obtenidos a través de las entrevistas, se observó a modo de resumen lo recogido en la siguiente tabla.

Tabla 209. Síntesis resultados cualitativos sobre Importancia de la Formación Integral.

Aspecto destacado	Profesor	Alumno
Importancia de la formación integral	Importancia de impartirla Los alumnos de primer curso, son quiénes más importancia le pueden dar a este tipo de formación puesto que parten de expectativas. Los alumnos de último curso están más preocupados por acabar sus grados, por el proceso de TFG, por las prácticas curriculares y por el mundo laboral.	Importancia de recibirla
Impacto de la formación integral	Logra un aprendizaje significativo, práctico y lleno de sentido.	Primer curso: Espera que lo que se les enseñe sea práctico y se promuevan valores. Último curso: Afirman que se les ha formado poniéndoles a ellos en el centro, se les ha transmitido habilidades prácticas y conocimientos teóricos, y se ha promovido un cambio en la forma en que miran la realidad.
Conciencia sobre formación integral	Depende de cada alumno. Todos están de acuerdo en la importancia de hacer explícita la importancia de este tipo de formación. Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, son más conscientes de este tipo de formación, ya que todo el entorno universitario lo hace explícito. Los alumnos de último curso, tras su paso por la universidad, son conscientes de la formación que han recibido.	Tanto los alumnos de primer como de último curso son conscientes de recibir una formación integral. Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, son más conscientes de este tipo de formación, ya que todo el entorno universitario lo hace explícito.
Aspectos pedagógicos la formación integral	Para ello, indican que deben despertar en los estudiantes una actitud de apertura a la realidad, e integrar la formación humana en las asignaturas técnica	Los alumnos de primer y último curso identifican acciones o actividades concretas que se realizan en la universidad y en las aulas tales como: 1) los voluntariados o las prácticas sociales; 2) las asignaturas de humanidades y el “repensamiento”; 3) el mismo modelo pedagógico de los docentes.

A modo de discusión de los resultados fundamentales, podemos decir que la percepción sobre la importancia de recibir formación integral, se ve influida por recibir o no una formación específica de carácter humanístico.

Cuando se pregunta de manera genérica por la formación integral, son los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico los que mayor importancia le

otorgan. En cambio, si la formación integral se pregunta de manera más específica (identificando áreas de conocimiento) los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico otorgan mayor importancia a la formación técnica y los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico le otorgan mayor importancia a la formación humanístico-social.

Gracias al estudio cualitativo podemos observar cómo los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, sobre todo los de último curso, cuando se comparan con “amigos” de otras universidades, o “compañeros” de prácticas, perciben que la formación que han recibido es diferente. Es decir, los alumnos son conscientes de que en sus planes de estudio se incluyen asignaturas de carácter humanístico. Pero, a pesar de considerarlas necesarias no les parecen suficientes, puesto que en ocasiones se encuentran desligadas de las ciencias particulares.

Como se ha señalado anteriormente, el principal motivo que reflejan otros estudios, como en el realizado por Moreno (2013), es que las asignaturas de filosofía se encuentran desligadas de la realidad que viven los estudiantes. Estos resultados, también se recogen en el estudio realizado por Carvajal, et al. (2004). A pesar de que los estudiantes que reciben formación específica de carácter humanístico creen que esta disciplina no se encuentra aterrizada a su realidad, en su discurso se puede apreciar que consideran que la filosofía es necesaria en su formación ya que, les brinda una forma diferente y valiosa de abordar la realidad. Es más, los estudiantes destacan positivamente la labor que realizan los docentes por relacionar las ciencias particulares y las humanidades. En este estudio hemos podido comprobar que, cuando los docentes realizan este diálogo en el aula, los alumnos son capaces de identificar que se les forma integralmente, e incluso su aprendizaje se ve reforzado y favorecido.

La importancia otorgada a la formación integral, varía en función de si los alumnos se encuentran en primer o en último curso. Hemos podido comprobar que a diferencia de lo esperado, son los alumnos que se encuentran en primer curso quiénes más importancia les otorgan a algunos aspectos, o incluso pueden no aparecer diferencias entre los alumnos de ambos cursos (primero y último).

Esto, como bien explican los resultados de las entrevistas realizadas, se puede deber a tres motivos principalmente.

El primero de ellos, a que el nivel de importancia que se otorga es similar y las diferencias aparecen en la forma de comprender qué es la formación integral.

El segundo de ellos, a que los alumnos de primer curso parten de expectativas y no saben todavía a qué se enfrentan. En cambio, los alumnos de último curso, ya han pasado por la universidad, y son más conscientes de la formación que han recibido y de lo que significa recibir una formación integral. El estudio realizado por González (2017) arroja resultados similares. De hecho, se afirma que los alumnos de primer curso, todavía no tienen una concepción clara de qué es la formación integral y se encuentran “desconcertados”.

El tercero, es aportado por el discurso de los docentes, y señalan que los alumnos de último curso, se encuentran en un año complicado. Se tienen que enfrentar a la finalización de sus estudios y al mundo laboral. En general, esto les genera cierta confusión, miedo o inseguridad.

Otros de los aspectos que produce un efecto en la percepción otorgada a la formación integral, es el sexo de los estudiante. Concretamente, las mujeres son quiénes más importancia otorgan a todos los aspectos relacionados con la formación integral, excepto al “conocimiento de los fundamentos sociales y éticos de la profesión”.

Esto se puede deber a que, las mujeres son más sensibles a todo lo relacionado con el ámbito personal (Morales-Rodríguez, 2013). De hecho suelen presentar mayores habilidades interpersonales o incluso pueden ser más hábiles a la hora de percibir y comprender emociones (Sarrió et al., 2002). No obstante, el sexo de los estudiantes no se puede considerar un factor predictor del nivel de autopercepción que tienen los estudiantes, ya que pueden existir otro tipo de variables como la edad, los agentes socio-educativos, o la familia que modulan las posibles diferencias entre hombres y mujeres (Suberviolas, 2020).

En relación a la percepción de los estudiantes sobre la importancia que se otorga a formar todas las dimensiones de la persona, se pudo observar que el tipo de formación y el curso no producía ningún efecto. Esto puede estar explicado por la “misión” de la universidad en la que se está estudiando. Así como todo lo que se deriva de ella: ideario, modelo antropológico, modelo pedagógico y curricular, líneas estratégicas, entre otras.

Recordamos la importancia de la misión de la universidad, como institución que “aboga por una formación integral; es decir, por una sólida formación humana, con una docencia centrada en la persona y en su proceso de aprendizaje” (Crespi y García Ramos, 2021, p.300). Se trata pues de una institución que necesita transmitir una cultura que permita comprender la condición humana, y que al mismo tiempo, favorezca una manera de pensar abierta y libre (Fandiño, 2011).

Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico (UFV), se encuentran en una universidad que tiene la misión de “construir una comunidad de buscadores de la Verdad y el Bien, y que gracias a su formación y liderazgo, promueven la transformación social” (Varios, 2016, p.15).

Los alumnos que no reciben formación específica de carácter humanístico (UCM) se encuentran en una universidad que “tiene un compromiso incuestionable con el desarrollo social y económico de su entorno, en simbiosis con la sociedad y con su tejido cultural y productivo, formando no solo buenos profesionales e investigadores, sino, también, ciudadanos responsables y solidarios” (UCM, 2021, p.1).

La diferencia se encuentra en la forma en que la “formación integral” es definida en cada misión, y las dimensiones de la persona que incluye. Esto tiene su sustento en los modelos antropológicos que subyacen, en la forma de concebir la educación y en la forma de impartir la docencia en las aulas. Por lo que, en líneas generales, cabe esperar que los alumnos de ambas instituciones doten de la misma importancia la formación de todas sus dimensiones, puesto que la misión de cada universidad así lo recoge. Sin embargo, la visión antropológica y por tanto, las dimensiones de la persona, de cada universidad es diferente.

Por último, consideramos necesario destacar que, existen factores personales, que modulan las respuestas de los estudiantes. Esto lo hemos encontrado de manera explícita en el discurso tanto de profesores como de alumnos. Algunos de los factores que se destacan son: el entorno familiar, social, cultural, las experiencias vitales o las experiencias académicas previas. En el estudio realizado por Pugh y Lozano-Rodríguez (2019) se observa algo parecido. Estos autores llegan a la conclusión de que existen factores que predisponen a los estudiantes a la hora de valorar la importancia de este tipo formación. Principalmente cuando se trata de “competencias personales”.

Podemos concluir este apartado hablando de la importancia, de la necesidad y de la relevancia de formar integralmente a los estudiantes. Por este motivo, creemos necesario apostar por una formación universitaria que integre conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Todo ello, en orden a preparar a futuros profesionales, capaces de

enfrentarse a cualquier tipo de situación. Tanto si se requieren habilidades técnicas, como humanas.

12.2. La importancia de los valores personales y profesionales

Los apartados anteriores nos muestran la importancia de formar integralmente a los estudiantes universitarios, ya que la educación debe ser capaz de atender a todas las dimensiones de la persona. Para que esto se dé, de manera óptima, es necesario la educación en valores (Toledo, 2011). La universidad, como entorno educativo, que potencia el desarrollo personal y profesional, no puede mantenerse indiferente a la presencia de los valores en la formación universitaria.

A lo largo de este apartado, procedemos a valorar el cumplimiento de los objetivos específicos que se corresponden con la “importancia de los valores personales y profesionales”.

El tercer objetivo específico que se planteaba al inicio de esta tesis era “justificar, teóricamente, la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”.

La revisión realizada de la literatura muestra la importancia de potenciar una universidad capaz de formar integralmente a la persona, para que los futuros profesionales sean capaces de buscar el Bien común. Franganillo, et al. (2021), afirman que la institución universitaria tiene que formar “a profesionales capaces de integrarse al mundo laboral, pero también y no menos importante, forma a individuos en competencias y habilidades que les permiten desarrollar valores y virtudes que contribuyen al bienestar social e individual” (p.151).

Por ello, la función y misión de la universidad también está en acompañar a los estudiantes en su proceso de descubrir, qué significa “buscar el Bien”. En otras palabras, la universidad tiene que contribuir en el proceso de desarrollo de conciencia moral.

Esta conciencia, no aparece de la “nada”, sino que, gracias al entorno y a las personas de las que se rodean los estudiantes, se va desarrollando. Como hemos visto, este proceso, comienza desde el mismo momento en que la persona nace y dura toda su vida (Bandura, 1991; Churchland; 2012; Haidt, 2001; Hoffman, 1987; Kohlberg, 1992; Piaget, 1984 y Turiel, 1983) Además, se trata de un proceso vital que necesita y depende de los otros, de las familias, de la cultura, de la sociedad, de las creencias y de las tradiciones que se transmiten de generación en generación.

Respecto de las familias, Sánchez (2015) afirma que tienen gran responsabilidad en este proceso. Puesto que es el primer núcleo que se encarga de guiar los primeros pasos del niño. Las relaciones que se establecen con este entorno y con sus miembros comienzan a configurar su carácter. En cuanto al entorno educativo, Toledo (2011) señala que la escuela debe ser un espacio que fomente actitudes y valores, que configuren y modelen el razonamiento, los sentimientos y las actuaciones de los niños.

Como podemos comprobar, la función de las familias o de los centros educativos, y la función de la universidad en el desarrollo de la conciencia moral, no puede ser la misma. La edad, el momento de la etapa vital, las experiencias personales o incluso el proceso madurativo de las personas es diferente en unas etapas y en otras.

La universidad debe convertirse en un espacio de acompañamiento, que toma al estudiante con aquello que trae y lo potencia (González-Iglesias y De la Calle, 2020). Un espacio que promueve las relaciones de encuentro. Relaciones que se encuentran repletas de valores, que promueven el bienestar social y el avance de la sociedad (López-Quintás, 2017). Un espacio que transmite conocimientos y valores que permiten comprender de manera diferente a las personas (Arana, 2006). Un espacio que promueve la cohesión social, que contribuye a la reducción de las desigualdades sociales (Villa y Villa, 2007).

En definitiva, un espacio que proporciona una formación ciudadana a sus estudiantes, que transmite valores para promover la convivencia, como personas que son miembros de una sociedad (Morales-Rodríguez, 2013 y Poveda et al., 2021).

La transmisión de valores desde la institución universitaria, contribuye al conocimiento y comprensión personal, a la realización personal y profesional (Figueroa, 2000 y Ruíz, 2017), a través de la búsqueda del Bien, siendo este un aspecto clave de la formación integral.

Para dar respuesta al cuarto objetivo específico (“conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a los valores personales y profesionales”) se recabó información cuantitativa a través de una escala elaborada ad hoc, e información cualitativa a través de entrevistas en profundidad.

Para obtener evidencias cuantitativas sobre la importancia que los estudiantes universitarios otorgan a los valores personales y profesionales, se toma como referencia la dimensión de valores, del “Cuestionario Sociológico de la Universidad Francisco de Vitoria”. Además, para mejorar esta escala se revisan otros instrumentos de medida.

La validez de contenido de la escala se realizó a través de 12 expertos. Todos consideraron que la escala y los ítems eran adecuados, claros y coherentes. Además, existe consistencia interna y coherencia entre las opiniones dadas. Gracias a las valoraciones dadas por los expertos, y a su aportación cualitativa, se incluyeron algunos valores personales y profesionales que no habían sido tenidos en cuenta previamente.

Tras este proceso la Escala II quedó compuesta por 18 ítems y 2 ítems criterio, y presenta una consistencia interna adecuada ($\alpha = .903$; $n = 18$).

Todos los ítems que componen la escala presentan índices de homogeneidad y validez superiores a .200 y son significativos. Algunos ítems son eliminados en este proceso por no cumplir con los criterios establecidos.

En cuanto a la validez criterial convergente obtenida, se puede observar que existen correlaciones significativas leves o moderadas.

Respecto de la validez de constructo, la estructura definitiva, compuesta de tres dimensiones, explica el 54.39% de la varianza total. Las cargas factoriales de los ítems en cada factor es superior a .400.

El AFC nos permiten obtener una bondad de ajuste adecuada de la escala (CFI= .926; TLI= .910; IFI= .926; NFI= .904 y RMSEA= .066). Se decide no realizar modificaciones al cuestionario, ya que lo que se proponía era la correlación entre errores de ítems de distintos factores. Esto no contaban con coherencia teórica. En este caso, además, se propone la correlación entre dos errores de un mismo factor. Cuando se realizó dicha modificación, se observó que los resultados que se obtenían no mejoraban demasiado la bondad de ajuste del modelo.

Por otro lado, el valor de $\chi^2/\text{gl} = 3.978$, es ligeramente superior al valor adecuado. Abad et al (2011) señalan que, este estadístico es extremadamente sensible a un tamaño muestral elevado.

Tras todo el proceso de validación, la Escala II está compuesta por 14 ítems, distribuidos en tres dimensiones, y 2 ítems criterio. Además, presenta cierta disminución de la consistencia interna ($\alpha=.884$; $n=14$), la cual es compatible y queda justificada con la TCT. Teoría que afirma que a menor número de ítems menor será la fiabilidad.

Para la recogida de información cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a alumnos y profesores, preguntando acerca de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los resultados fundamentales obtenidos a partir de la Escala II. En ella, se recoge si existen, o no efectos significativos, y en aquellos casos que se cumpla la hipótesis planteada, se marcarán con un asterisco.

Tabla 210. Síntesis resultados fundamentales Escala II.

Variable dependiente	Fuente de variación				
	Tipo de Formación (TP)	Curso (C)	Sexo (S)	TP * C	TP * S
Importancia de los valores personales y profesionales (Total)	Si*	No	Si*	No	No
Importancia de valores vinculados a la protección de los otros (Dim.1)	No	No	Si*	No	No
Importancia de valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales (Dim.2)	Si*	No	Si*	No	No
Importancia de valores vinculados a la regulación de la conducta personal y profesional (Dim.3)	No	No	Si*	No	No
Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales (I.C.3)	Si*	Si	Si*	No	No
Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida (I.C.4)	Si	Si	Si*	No	No

De manera complementaria, se obtuvieron los resultados recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 211. Síntesis resultados complementarios inferenciales Escala II.

Variable dependiente	Fuente de variación							
	Grado (G)	TP * G	Tipo de Centro (TC)	TP * TC	Centro católico (CC)	TP * CC	Horas dedicadas (HD)	TP * HD
Importancia de los valores personales y profesionales	Si*	Si	No	No	No	No	No	No
Capacidad de la formación recibida para enriquecer los valores personales	Si*	Si*	No	No	No	No	Si	No
Capacidad para aportar valores al entorno gracias a la formación recibida	No	Si*	No	No	No	No	Si*	No

En cuanto a los resultados obtenidos a través de las entrevistas, se observó a modo de resumen lo recogido en la siguiente tabla.

Tabla 212. Síntesis resultados cualitativos sobre Importancia de los valores personales y profesionales.

Aspecto destacado	Profesor	Alumno
Importancia de los valores personales y profesionales	Necesidad de formar. Cuando se dota a los estudiantes de formación específica de carácter humanístico, tienen más presente los valores y son más conscientes. Todos están de acuerdo en que es un aspecto personal, y depende de la persona y del momento vital. Los alumnos de último curso quiénes otorgan mayor importancia a los valores, ahora bien, también creen que estos alumnos tienen el foco de atención puesto en su futuro.	Necesidad de que se les forme. La universidad no debe enseñar valores de cero, sino que debe potenciarlos, ya que los valores se aprenden en el entorno familiar, social y en etapas educativas previas. Cuando se dota a los estudiantes de formación específica de carácter humanístico, tienen más presente los valores y son más conscientes. Todos están de acuerdo en que es un aspecto personal, y depende de la persona y del momento vital Primer curso: la importancia no cambia, pero si creen que el paso por la universidad les ayudará a comprenderlos mejor. Además, estos alumnos parten de unas altas expectativas respecto de la universidad. Último curso: creen que le dan más importancia que en primer curso, porque los comprenden mejor y reflexionan sobre ellos de manera diferente y además, se encuentran más cerca del mundo laboral.
Impacto de la formación en valores personales y profesionales	Tipo de formación proporciona un aspecto diferenciador en los estudiantes. Impacto personal y profesional. Les dota de calidad personal, y les permite integrar su vida personal y profesional.	Cuando un profesor les transmite valores en el aula, el aprendizaje es más significativo, y destacan positivamente ver profesores que encarnen valores. Impacto personal, profesional y académico. Consideran que aprenden “mejor”.

A modo de discusión podemos decir que la importancia que se otorga a los valores personales y profesionales, depende principalmente, del tipo de formación y del sexo.

Respecto del tipo de formación, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico son quiénes mayor importancia le otorgan a los valores personales y profesionales. Concretamente, los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, consideran más importante los valores vinculados al cuidado de las relaciones sociales. Esto se puede deber, a que los alumnos que reciben este tipo de formación, cuentan en sus planes de estudio con asignaturas, como Responsabilidad

Social o Acción Social, así como actividades que se promueven en el campus, que hacen explícita la importancia de promover el Bien en el cuidado de las relaciones sociales.

Mientras que, aquellos que están relacionados con la protección de los otros, y la regulación de la conducta personal y profesional, es similar en todos los estudiantes.

En cierta medida, esto queda justificado y explicado por el discurso de los participantes en las entrevistas realizadas. Los participantes señalan que las diferencias que se pueden encontrar no se reflejan en el nivel de importancia. Sino que, aparecen en la conciencia o en la forma de comprender los valores personales y profesionales.

Algunos docentes, que trabajan fuera y dentro de la UFV y que además se han formado fuera de la UFV, afirman que: cuando están fuera, también forman y se han formado en valores. Esto es así, porque como hemos visto, es un aspecto inseparable a la educación. En esta línea, Beltrán et al., (2005) afirma que “es imposible pensar en educar a la persona sin tener presentes los valores, puesto que ellos están en la esencia misma de la educación” (p. 404)

Los docentes ocupan un papel fundamental en la transmisión de los valores y son considerados un ejemplo o un modelo, en el que fijarse por parte de sus estudiantes. Martín-García et al., (2021) afirman que “la adquisición de los valores no se consigue a partir de la transmisión oral, sino que los valores se viven, se experimentan, y se aprenden en la acción” (p.21). Por lo que, si los docentes transmiten valores en el aula, a través de su ejemplo, los estudiantes se ven permeados por este comportamiento (Beltrán et al., 2005). Por tanto, podemos decir, que los “agentes activos” a la hora de transmitir valores son los docentes. Para ello, es fundamental su comportamiento, puesto que son un modelo para sus estudiantes (lo quieran o no).

La importancia de los valores personales y profesionales, tanto en total como en todas las dimensiones, es superior en las mujeres. Estos resultados coinciden de nuevo

con los estudios realizados por Beltrán et al., (2005) o Villa y Villa (2007), en los que se afirma que las mujeres, presentan mayor sensibilidad hacia aspectos relacionados con los valores, que los hombres. Concretamente, en este último estudio se observa que las mujeres otorgan una importancia significativamente mayor a todo aquello que tiene que ver con el compromiso social, los valores y las relaciones sociales.

La percepción de los estudiantes sobre la capacidad de la formación recibida para enriquecer sus valores personales y profesionales, y la percepción sobre su capacidad para aportar valores al entorno, es superior en los alumnos de primer curso. Esto, puede deberse a que estos alumnos parten de unas expectativas superiores a la vivencia y la experiencia que tiene el alumno de último curso. Alumno que ya ha pasado por toda la formación universitaria de grado y se encuentra próximo al mundo laboral. Esto le abre una mirada más objetiva y crítica de su propia capacidad.

La percepción de la importancia de los valores personales y profesionales, no se ve afectada por el curso en el que se encuentran los estudiantes. Estos resultados se pueden explicar a partir del estudio cualitativo de este trabajo. Al igual que ocurre con el tipo de formación, los valores personales y profesionales son aspectos importantes en la vida de los estudiantes. No obstante, la diferencia se encuentra en cómo se piensan, se reflexionan, se comprenden o se es consciente de su existencia.

Concretamente, en el estudio cualitativo, los alumnos señalan que los valores personales y profesionales no se aprenden desde cero en la etapa universitaria. Sino que, como afirma Puig (1996) es algo que comienza en la infancia. Los entornos educativos previos, como pueden ser la familia, la escuela, las creencias religiosas, o incluso la propia sociedad, promueven los valores personales y profesionales.

En el estudio realizado por Sánchez (2015) se explica que, la escuela es el espacio principal, dentro del conjunto de influencias educativas, que actúan en la formación de

los niños y de los adolescentes. En este mismo trabajo, también se afirma que “la responsabilidad de la familia es de gran importancia, ya que es quién guía los primeros pasos del niño, quién, con las relaciones que establece en sus entornos y miembros de la comunidad, va formando su personalidad” (Sánchez, 2015, p. 42). Algo muy parecido se concluye en el trabajo realizado por Gómez (2012), cuando se afirma que “la familia, la escuela y la comunidad, constituyen los espacios para la educación y creación de la estructura de valores del infante” (p.64).

Podemos concluir que, la institución universitaria, es un espacio que debe acompañar, potenciar y complementar el desarrollo de los valores personales y profesionales. Sin embargo, no es el inicio, puesto que es en otros entornos y en otras etapas vitales y educativas, en las que comienzan a generar la conciencia moral.

La institución universitaria debe realizar un esfuerzo porque sus estudiantes experimentan los valores en su día a día, a través del ejemplo de los docentes, de la institución y de toda la comunidad universitaria, y no ser introducidos en asignaturas de forma teórica o como una carga lectiva.

Los estudiantes universitarios, se encuentran en una etapa vital en la que su “yo personal” sigue desarrollándose. Etapa, en la que el docente, sigue siendo un referente en sus vidas. Es por esto, por lo que, la mejor forma de aprender y de generar conciencia sobre la importancia de los valores personales y profesionales es que se vivan y se experimenten en el aula y en las relaciones entre universitarios.

Todo esto se puede considerar, otra evidencia de la importancia de integrar aspectos relacionados con la formación en conocimientos y habilidades teórico-prácticas propias de las ciencias particulares, y de la promoción de actitudes y valores, propios de los aspectos más humanos.

12.3. La importancia de las actitudes ético-profesionales

En el proceso de desarrollo de la conciencia moral, hay un momento, en que la persona deja de comprender los valores como aquella “norma” que rige las conductas de la sociedad, o de la comunidad de la que forma parte, y comienza a comprenderlos por el valor que tienen en sí mismos. Porque son aquello que orienta la vida hacia el Bien. En este momento, la persona alcanza su madurez “moral” y desarrolla una conciencia moral autónoma (Kohlberg, 1984).

Para alcanzar este nivel de conciencia es necesario que la persona de manera autónoma sea capaz de construir unos principios morales y comprender y aceptar los valores como universales. Este nivel se desarrolla en la persona durante su juventud y dura a lo largo de toda su vida. Ahora bien, no todas las personas alcanzan este nivel. Por ello, la universidad debe convertirse en un espacio que contribuya a asentar unas bases que permitan poder alcanzarlo. En definitiva, debe realizar un esfuerzo por desarrollar la capacidad para reflexionar, analizar, objetivizar y comprender los actos propios y ajenos de manera autónoma.

Una de las formas en que la universidad puede ayudar en este proceso, es a través de la formación que imparte a sus estudiantes. Una formación que sea capaz de despertar en ellos una actitud hacia la vida, hacia la profesión, y por consiguiente, hacia sus acciones, que tengan como referentes los valores y la búsqueda del Bien.

A lo largo de este apartado, procedemos a valorar el cumplimiento de los objetivos específicos que se corresponden con el apartado de “Importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”

El quinto objetivo específico era “justificar, teóricamente, la importancia de la formación en actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario”.

La revisión realizada de la literatura muestra que la manera en que la universidad contribuye al desarrollo de una conciencia moral autónoma, es a través de la Ética. Esta disciplina filosófica, capacita a la persona para poder ordenar racionalmente sus actos. Es decir, es aquella disciplina que permite orientar la acción de cada quién hacia la búsqueda del Bien – entendiendo este como aquello que hace ser mejor a la persona (Cortina, 2013).

Contribuir a que la persona sea mejor, también es el fin último de la educación. De ahí que en las últimas décadas, se haya despertado, aún más, el interés por la Ética (Brighouse, 2006; Pérez-Guerrero, 2019 o Selligman, 2011). La estrecha relación que existe entre la universidad y la Ética, se basa en que la educación requiere de un esfuerzo, de tipo moral, por formar todas las dimensiones de sus estudiantes (Cuellas y Giles, 2012)

Ahora bien, la universidad no tiene como fin último solo la formación de “buenas personas”. Sino que, debe buscar la formación de profesionales capaces de buscar el Bien común. La aplicación y adaptación de los principios generales de la Ética, al desempeño y las acciones de tipo profesional, ponen en relación la Universidad, la Ética y la profesión (Bolívar, 2005; Cortina, 2013 y Hortal, 2002). En la siguiente ilustración queda resumida esta relación.

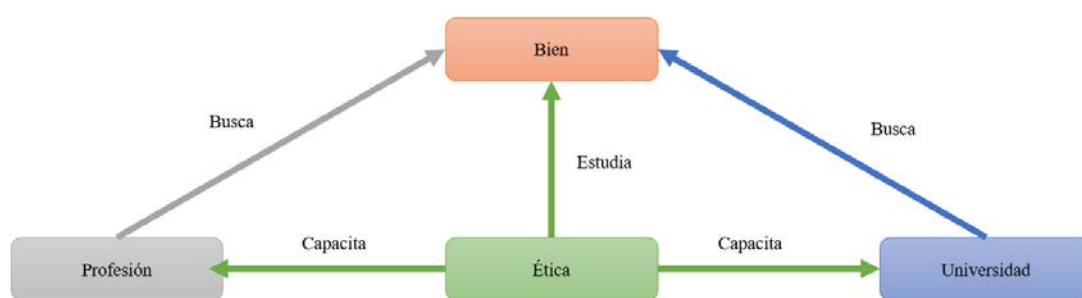


Figura 20. Relación entre Bien, Ética, Universidad y Profesión.

Otra de las evidencias encontradas sobre la importancia de formar en actitudes ético-profesionales a los estudiantes universitarios, la encontramos en la revisión de la legislación, de la normativa universitaria, de los libros blancos de las profesiones y de los

códigos deontológicos. Esta revisión muestra que la Ética tiene que encontrarse presente de manera transversal en la formación de cualquier universitario.

Para cumplir con el sexto objetivo específico planteado (“conocer la importancia otorgada por los alumnos universitarios a las actitudes ético-profesionales”) se recabó información cuantitativa a través de una escala elaborada ad hoc, e información cualitativa a través de entrevistas en profundidad.

Para obtener evidencias cuantitativas sobre la importancia que los estudiantes universitarios otorgan a las actitudes ético-profesionales se revisan distintos instrumentos de medida. Esto permitió orientar la elaboración de una escala, creada ad hoc. También se revisa la legislación que regula la universidad en España, los libros blancos de las profesiones, los códigos deontológicos de las profesiones y las guías docentes de la asignatura de Ética y Deontología en la UFV. Todo ello con el objetivo de determinar qué actitudes éticas son compartidas en todos los documentos.

La validez de contenido de la escala se realiza a través 12 expertos, los cuales consideraron que la escala y los ítems eran adecuados, claros y coherentes. Además, existe consistencia interna y coherencia entre las opiniones dadas. Gracias a la opinión dada por los expertos, se revisa la escala propuesta y se recomienda incluir un ítem criterio.

Tras este proceso, la Escala III “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario” queda compuesta por 8 ítems y 1 ítem criterio, y presenta una consistencia interna adecuada ($\alpha = .805$; $n = 8$).

Tanto las dimensiones como las subdimensiones que la componen presentan valores de Alpha de Cronbach superiores a .600.

Todos los ítems presentan índices de homogeneidad y validez superiores a .200 y son significativos.

En cuanto a la validez criterial convergente obtenida, se puede observar que existen correlaciones significativas leves o moderadas.

Respecto de la validez de constructo, la estructura definitiva, compuesta por dos dimensiones, explica el 57.24% de la varianza total. Las cargas factoriales de los ítems en cada factor son superiores a .600.

El AFC nos permiten obtener una bondad de ajuste adecuada (CFI= .926; TLI= .878; IFI= .926; NFI= .917 y RMSEA= .101), tras realizar dos modificaciones a esta estructura, que son la correlación entre los errores 1 (ítem 19.5.) y 5 (ítem 19.1.), y entre los errores 1 (ítem 19.5.) y 3 (19.3.).

Por otro lado, al igual que en las anteriores escalas, se obtiene un valor χ^2/gl = 8.125, que es superior al valor mínimo adecuado. Recordemos que Abad et al (2011) señalan que este estadístico, es extremadamente sensible a un tamaño muestral elevado.

Tras todo el proceso de validación la escala no sufre modificaciones en la composición, puesto que lo único que cambia es la estructura.

Para la recogida de información cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a alumnos y profesores, preguntando acerca de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los resultados fundamentales obtenidos a partir de la Escala III. En ella, se recoge si existen, o no efectos significativos, y en aquellos casos que se cumpla la hipótesis planteada, se marcarán con un asterisco.

Tabla 213. Síntesis resultados fundamentales Escala III.

Variable dependiente	Fuente de variación				
	Tipo de Formación (TP)	Curso (C)	Sexo (S)	TP * C	TP * S
Importancia de las actitudes ético-profesionales	No	No	Si*	Si	No
Importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros	No	No	Si*	No	No
Importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en el desempeño profesional	Si	Si*	Si*	Si	No
Importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas	No	No	Si*	Si	No

De manera complementaria, se obtuvieron los resultados recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 214. Síntesis resultados complementarios Escala III.

Variable Dependiente	Fuente de variación							
	Grado (G)	TP * G	Tipo de Centro (TC)	TP * TC	Centro católico (CC)	TP * CC	Horas dedicadas (HD)	TP * HD
Importancia de las actitudes ético-profesionales	Si*	No	No	No	No	No	Si	No
Importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas	No	No	No	No	No	No	Si	No

En cuanto a los resultados obtenidos a través de las entrevistas, se observó a modo de resumen lo recogido en la siguiente tabla.

Tabla 215. Síntesis resultados cualitativos sobre Importancia de las actitudes ético-profesionales.

Aspecto destacado	Profesor	Alumno
Necesidad de las actitudes ético-profesionales	Vital formar a los estudiantes para desempeñar su laboral profesional de manera ética. Necesario formar a los estudiantes para que puedan reflexionar y hacerse responsables de sus actos. La importancia que se otorgue a las actitudes ético-profesionales, debe ser similar independientemente del tipo de formación, ya que los códigos deontológicos son los mismos.	Vital recibir formación a los estudiantes para desempeñar su laboral profesional de manera ética. Este tipo de formación debe estar presente a nivel académico, personal y profesional. La importancia que se otorgue a las actitudes ético-profesionales, debe ser similar independientemente del tipo de formación, ya que los códigos deontológicos son los mismos.
Impacto	Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, son capaces de comprender y reflexionar sobre las actitudes ético-profesionales de manera diferente a los alumnos que no reciben este tipo de formación, porque lo tienen más presente, y se han formado en ello. Los alumnos de último curso, son más consciente de la importancia de las actitudes ético-profesionales, pero la importancia que se otorga es similar.	Los alumnos que reciben formación específica de carácter humanístico, son capaces de comprender y reflexionar sobre las actitudes ético-profesionales de manera diferente a los alumnos que no reciben este tipo de formación, porque lo tienen más presente, y se han formado en ello. Los alumnos de último curso, son más consciente de la importancia de las actitudes ético-profesionales, pero la importancia que se otorga es similar.
Recomendaciones pedagógicas	La formación ética debe facilitarse a través de asignaturas específicas y de la labor docente de los profesores en el aula.	la formación ética debe recibirse a través de asignaturas específicas y de la labor docente de los profesores en el aula.

A modo de síntesis, podemos decir que la importancia de las actitudes ético-profesionales, no está influida por el tipo de formación que se recibe o el curso. Esto así, en la valoración general y cuando se valora específicamente la importancia de las actitudes ético-profesionales en el trato con los otros y la importancia de ajustar la labor profesional a obligaciones éticas. Respecto del tipo de formación los entrevistados señalan que la importancia que se otorgue al desempeño de la labor profesional de manera ética, tiene que ser la misma en todos los universitarios.

Uno de los motivos que justifican estos resultados, es que el código de la profesión es compartido por todos los profesionales, independientemente del tipo de formación que se reciba. Otro motivo, lo encontramos en las recomendaciones realizadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ya que se apuesta por la promoción de profesionales que 1) sean agentes de cambio social; 2) capaces de mejorar su práctica ética a lo largo de su vida profesional; 3) solidarios y, 4) desarrollen la competencia para

la ciudadanía (Morales-Rodríguez, 2013). Por lo que, desde todas las universidades se tiene que promover un perfil profesional ético.

Cuando se pide a los estudiantes que reciben formación específica de carácter humanístico que se comparen con amigos o compañeros suyos que estudien lo mismo que ellos (o similar), su discurso informa que ellos mismos tienen más presente la importancia de las actitudes éticas. Puesto que, a lo largo de su formación, se han encargado tanto, a través de asignaturas como a través de su profesores, de hacerles explícita la importancia de estas actitudes. También, hemos podido recoger que hacer explícita la formación ética, a partir de una asignatura como es la Ética y la Deontología profesional, tiene como consecuencia un cambio en los estudiantes.

En esta línea, nos encontramos con García, et al. (2006). Este autor señala que, es necesario hacer explícita la formación ética, dado que de esta manera, se evita la “manipulación” y el “adoctrinamiento” de los estudiantes, así como también, se favorece el aprendizaje responsable y consciente de la dimensión ética de cualquier profesión.

No obstante, también hemos podido recoger, que en la formación de actitudes ético-profesionales, los docentes son figuras principales para sus estudiantes. Los alumnos recalcan la importancia de que sus profesores sean coherentes. Que si hablan de actitudes ético-profesionales, ellos mismos las tengan. Por lo que, aprenden más de sus actos y de sus comportamientos (formación implícita), que de las clases teóricas que imparten (formación explícita). Podemos señalar que la formación ética, es transversal a cualquier tipo de disciplina, y que en muchas ocasiones, si no se encuentra de manera explícita en los planes de estudio, lo está de manera implícita en la labor de los docentes universitarios (Ormart y Brunetti, 2013).

Respecto al curso, de manera cuantitativa no se aprecia efecto en la importancia otorgada a las actitudes ético-profesionales. A través de las entrevistas se puede observar

que los estudiantes universitarios tienen una visión similar. Ahora bien, la forma de reflexionar, de analizar y de comprender el impacto de su labor profesional es diferente. De hecho, se pueden observar diferencias en los discursos. Los alumnos de último curso se ven así mismos “distintos” que cuando se encontraban en primero. Esto mismo ocurre cuando se le pide al alumno de primer curso que se imagine en cuatro años. Todos ellos, consideran que el paso por la universidad les ha cambiado o esperan que les cambie.

En cambio, la importancia de las actitudes ético-profesionales, se ve influida por el sexo de los estudiantes. Concretamente, las mujeres le otorgan más importancia que los hombres. Esto también lo hemos podido observar en el resto de los constructos estudiados.

De nuevo, consideramos que puede deberse a la mayor sensibilidad de las mujeres hacia estos aspectos. En diferentes estudios realizados, sobre todo en el ámbito laboral, como los llevados a cabo por Borkowski y Ugras (1992), Luthar et al., (1997), Conroy y Emerson (2004) o Luthar y Karri (2005) entre otros, se ha podido observar como las mujeres reflejan una mayor sensibilidad u orientación ética, a la de los hombres. En un estudio más actual, realizado por López y Segarra (2011), también desde el ámbito de la empresa, se ha podido observar cómo “las mujeres son más conscientes de los problemas éticos que existen en el mundo de los negocios” (p. 239)

En definitiva, podemos concluir, que el desarrollo de actitudes ético-profesionales, en el ámbito universitario, es un aspecto necesario e inseparable del proceso formativo. Es un aspecto que, junto a los valores personales y profesionales, tienen que estar presentes en la formación del estudiante, formación que recordamos, debe ser integral.

Para ello, es necesario no solo incluir asignaturas teóricas, que doten a los estudiantes de los conocimientos necesarios para comprender los principios generales de

la Ética, de la Deontología profesional o de los valores personales y profesionales, sino que, esta formación debe estar integrada con los conocimientos propios de las ciencias particulares. Además, consideramos relevante recalcar la importancia del docente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como facilitador del mismo. Como persona, que se encuentra y que fomenta el encuentro con sus estudiantes. Como persona que acompaña.

12.4. Implicaciones pedagógicas

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos anteriormente, procedemos a presentar las principales implicaciones pedagógicas derivadas del trabajo realizado.

12.4.1. Sobre la Formación integral

En primer lugar, podemos decir que este trabajo realiza una aportación más al mundo académico, sobre la necesidad de promover un cambio en la institución universitaria. Un trabajo, que apuesta por una institución encargada de formar profesionales y personas. Profesionales que necesitan conocer los fundamentos teórico-prácticos de su profesión. Pero que también, tengan habilidades humanas, sensibilidad hacia los otros, hacia los problemas sociales, y que busquen el Bien.

En segundo lugar, se debe tender a una formación que integre los conocimientos teórico-prácticos, que son propios de las profesiones, con un saber más humano. Este último, es posible, gracias a las humanidades, y más específicamente a la filosofía.

Para lograr este tipo de formación es necesario que los docentes se replanteen su ciencia, desde las cuatro preguntas fundamentales de la filosofía que hemos señalado. Solamente así, se podrá incluir, desde cada una de las ciencias, una visión más humana.

Por otro lado, su docencia en el aula no debe ser unilateral y pasiva. Es decir, una didáctica en la que el profesor transmita los conocimientos y el alumno los reciba. Sino que se debe apostar por una docencia que genere experiencias de aprendizaje que

transformen a la persona, que permitan situar al alumno en el centro del proceso, y que le hagan responsable de su propio aprendizaje.

En tercer lugar, este trabajo aporta a la comunidad educativa una escala fiable y válida que permite medir la “Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario”. Puede ser aplicada de forma “masiva” y en cualquier tipo de formato.

En cuarto lugar, dicha escala presenta evidencias empíricas sobre la importancia de dotar a los estudiantes de una formación integral en el ámbito universitario. Para ello, es necesario que la institución universitaria promueva una renovación pedagógica, invitando a los docentes a contemplar a sus estudiantes como seres humanos que piensan, que actúan y que sienten.

12.4.2. Sobre los valores personales y profesionales

En primer lugar, queda justificada la necesidad de acompañar, desde la universidad, a los estudiantes en el desarrollo de su conciencia moral. Esta etapa educativa coincide con un proceso vital en el que la persona continúa conformando su identidad personal y profesional.

En segundo lugar, aportamos a la comunidad educativa una escala fiable y válida que permite medir la “Autopercepción de la importancia de los valores personales y profesionales en el ámbito universitario”. Puede ser aplicada de forma “masiva” y en cualquier tipo de formato.

En tercer lugar, este trabajo aporta evidencias empíricas que nos permiten afirmar que los docentes universitarios son los principales transmisores de valores personales y profesionales, por lo que, si queremos formar profesionales que desarrollen sus propios valores, y promuevan estos valores a la sociedad, necesitamos de docentes universitarios que se identifiquen con ellos, y sean capaces de transmitirlos en el aula.

En cuarto lugar, se recogen evidencias empíricas sobre la necesidad de formar en valores a los estudiantes universitarios, puesto que les aporta herramientas que les permite adaptarse a cualquier situación futura, teniendo como fundamento la búsqueda del Bien. Esto permite cumplir no solo con los requisitos establecidos por la legislación que regula las universidades españolas, o por las exigencias de la UNESCO, sino que también se cumple con la misión de la institución universitaria.

En definitiva, transmitir valores personales y profesionales en la institución universitaria promueve, no solo la mejora personal, sino también la mejora y promoción de la sociedad.

12.4.3. Sobre las actitudes ético-profesionales

En primer lugar, la universidad debe contar con una formación que ayude a sus estudiantes a desarrollar actitudes éticas. Para ello, no solo se debe formar de manera teórica, sino a través de experiencias de aprendizaje.

En segundo lugar, al igual que ocurre con los “valores personales y profesionales”, son los docentes universitarios, los que a través de su ejemplo, transmiten a sus alumnos, una forma de “hacer” y “desempeñar” la profesión.

Por lo que, de nuevo, se promueve un aprendizaje que sea capaz de interpelar al estudiante. Un aprendizaje que despierte en ellos la necesidad de descubrir el Bien, y decidir tender siempre hacia él.

Para ello, la enseñanza de la ética, no puede ser algo meramente teórico. Sino que se trata de un aprendizaje que aporta herramientas para generar una conciencia autónoma hacia el Bien. Un aprendizaje que contribuye en su desarrollo moral. En definitiva, un aprendizaje que forja un carácter virtuoso.

En tercer lugar, aportamos a la comunidad educativa una escala fiable y válida que permite medir la “Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-

profesionales en el ámbito universitario”. Puede ser aplicada de forma “masiva” y en cualquier tipo de formato.

En cuarto lugar, se recogen evidencias empíricas, sobre la importancia de desarrollar en los estudiantes actitudes ético-profesionales. Gracias a este tipo de formación se promueve en ellos una “sensación” de responsabilidad, de respeto, de integridad, de “hacer el Bien”, para con su profesión y con las personas.

En quinto lugar, se recogen evidencias sobre la importancia de los modelos docentes en el desarrollo de las actitudes ético-profesionales de sus estudiantes. Los profesores son considerados por sus alumnos, el principal transmisor de actitudes. Son una imagen, un ejemplo a “imitar”, por sus estudiantes. Es por esto, por lo que, es fundamental que los profesores que imparten clase en la institución universitaria, sean también, buscadores de la Verdad y del Bien.

Capítulo 13: Limitaciones y prospectiva

A lo largo de este capítulo, se mencionarán algunas de las limitaciones inherentes a cualquier proceso de investigación, y que aparecen presentes en este trabajo, así como su futura prospectiva.

a. Limitaciones y prospectiva derivadas del marco teórico

El marco teórico realizado, permite aportar una justificación, desde el ámbito educativo, sobre constructos que han sido trabajados, fundamentalmente desde la filosofía.

Aunque se cuenta con cierta fundamentación filosófica y con el apoyo de expertos en la materia, que han realizado un proceso de lectura y corrección de los términos, para que queden reflejados en el trabajo de manera clara y adecuada, consideramos que es imposible abarcar cada constructo al completo y desde todas las posiciones filosóficas y educativas posibles.

No obstante, consideramos que la visión dada nos permite entender la realidad y nos ayudan a trabajar y a pensar en la educación, desde una mirada realista e integradora.

Aunque tenemos limitaciones de espacio y tiempo, creemos que los constructos estudiados han sido trabajados con cuidado, sencillez y tratando de alcanzar la máxima claridad posible.

A modo de prospectiva, se sugiere continuar trabajando en ellos. Concretamente, sería interesante revisar otro tipo de modelos antropológicos, que subyacen a la forma de pensar en la educación.

Proponemos seguir trabajando sobre la definición de formación integral y la identificación de conductas o comportamientos, que cabría esperar, que tuviera un estudiante formado de esta manera.

Así como también, continuar con el trabajo teórico sobre la educación de los valores y las actitudes ético-profesionales, a través del “repensamiento” de las asignaturas. Buscando el diálogo y el encuentro entre la filosofía y la ciencia particular.

Por último, cabe señalar que para la elaboración de los instrumentos de medida se ha realizado una revisión sistemática de los 20 últimos años, en español y en inglés, en las bases de datos de Dialnet, Wos y Scopus, a través de las palabras: Escalas OR Medición AND Formación Integral, Escalas OR Medición AND Valores, OR Virtudes, y Escalas OR Medición AND Actitudes éticas.

Somos conscientes de las limitaciones de esta búsqueda, ya que se podrían haber incluido muchos otros términos, que nos permitieran ampliar los resultados obtenidos en ellas. No obstante, el objetivo de esta revisión, era realizar una aproximación y exploración al máximo número posible de escalas que pudieran ajustarse a los constructos que se querían medir.

A modo de prospectiva, se podría seguir profundizando en dicha búsqueda, para obtener otras escalas que pudieran servir como orientación teórica, o incluso como instrumentos, que nos ayuden a aportar más indicadores de validez criterial.

b. Limitaciones y prospectiva derivadas del diseño

El diseño empleado para este trabajo es de tipo ex post facto. Este diseño, presenta ciertas limitaciones por su propia naturaleza, ya que no permite determinar relaciones causa – efecto. De ahí que no podamos hablar de un efecto directo del tipo de formación que los alumnos reciben, del curso o del sexo, en su percepción sobre la importancia de la formación integral, de los valores o de las actitudes ético-profesionales.

Por otro lado, el diseño que se lleva a cabo es de tipo transversal, por lo que los alumnos de primer curso y los alumnos de último curso, no son los mismos, aunque podemos suponer que pertenecen a una misma población. De cara a un futuro trabajo,

sería idóneo realizar este trabajo a partir de un diseño longitudinal, para valorar el cambio en el estudiante a lo largo de su paso por la universidad.

También consideramos que sería interesante elaborar algún tipo programa de intervención, experiencia de aprendizaje o aprendizaje-servicio, que incluya “píldoras” de formación de carácter ético, para comprobar, si existe un efecto directo, de ese tipo de formación en el aumento de la importancia valorativa de la formación integral, los valores y las actitudes ético-profesionales.

c. Limitaciones y prospectiva derivadas del muestreo

El muestreo realizado es de tipo no aleatorio incidental. Somos conscientes de la idoneidad de los muestreos probabilísticos. No obstante, las limitaciones de carácter material y personal, nos llevan a necesitar de la ayuda de docentes que nos den acceso a sus clases, para la aplicación de las escalas. Este proceso además, se dificulta dado que la aplicación de las escalas es realizada por la propia doctoranda y en hojas de lectora óptica.

El objetivo de realizar los cuestionarios de manera presencial y en papel, era conseguir la mayor representatividad y participación, lo cual se logra con el proceso de recogida de la información. Por otro lado, la suficiencia de la muestra, también queda asegurada, puesto que el tamaño muestral ideal era de 556 participantes (278 por universidad) y se consigue una muestra total de 693 de los que 317 estudiaban en la UFV y 376 en la UCM.

d. Limitaciones y prospectiva derivadas del cuestionario y su validación

Las escalas elaboradas ad hoc, presentan una buena bondad de ajuste. No obstante, se considera necesario, revisar específicamente la Escala II: “Autopercepción de la importancia otorgada a los valores personales y profesionales”. Principalmente para comprender con mayor claridad, que ocurre con los ítems que son eliminados. Para ello, se pretende continuar este estudio realizando entrevistas en profundidad a expertos.

Por otro lado, también consideramos necesario mencionar que este tipo de escalas obtienen una medida basada en la percepción de los estudiantes. Este tipo de instrumento cuenta con el factor de “deseabilidad social” en las respuestas dadas. Este factor, tiene que ver con que los participantes, al valorar un aspecto concreto, pueden tender a valorarlo ligeramente por encima de la realidad. Esto puede distorsionar los resultados obtenidos en este trabajo.

Lo ideal, para la medición de constructos de este estilo, sería la elaboración de test de juicio situacional, o test de asociación implícita (Horcajo, et al. 2015). No obstante, queda a modo de prospectiva el seguir trabajando en ello.

Por último, aunque las escalas presentadas son fiables y válidas, se considera necesario continuar trabajando en el ajuste de las mismas. Para ello, se aconseja revisar la redacción de los ítems, así como estimar otras medidas de fiabilidad, como el coeficiente Omega

e. Limitaciones y prospectiva derivadas de los resultados

Se ha podido observar que los tamaños del efecto obtenidos son, en numerosas ocasiones, débiles o moderados. Por lo que, a pesar de encontrar efectos significativos, no son demasiado relevantes. De ahí que los resultados obtenidos, deben ser interpretados con cierta cautela.

De cara a futuras investigaciones sería interesante controlar el efecto de otras variables tales como: el tipo de profesor que imparte las asignaturas de carácter humanístico, así como el número de profesores del área técnica, que incluyen el “repensamiento” dentro de sus asignaturas, y la manera en que lo hacen, triangulando, en la medida de lo posible, indicadores o evidencias cuantitativas, con información de cualitativa.

Referencias Bibliográficas

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C (2011). *Medición en ciencia sociales y de la salud I. Síntesis*
- Abella, V., Lezcano, F y Casado, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146. doi: 10.1590/s1413-24782017226807
- Agejas, J.A. y Antuñano, S. (2019). *Universidad y persona: una tradición renovada*. EUNSA.
- Agejas, J.A. (2013). *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la universidad*. Colecciones diálogo.
- Agejas, J.A. (2020). *Guía docente asignatura Ética y Deontología en Educación Infantil*. Universidad Francisco de Vitoria. Recuperado de: <https://www.ufv.es/plan-de-estudios-grado-en-educacion-infantil/>
- Agejas, J.A. (2020). *Guía docente asignatura Ética y Deontología en Educación Primaria*. Recuperado de: <https://www.ufv.es/plan-de-estudios-grado-en-educacion-primaria/>
- Agejas, J., Parada, J.L., y Oliver, I (2007). *La tarea de ser mejor. Curso de Ética*. Gráficas Arias Montano S.A.
- Agis, M. (2008). Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro. *Galicia y Japón: del sol naciente al sol poniente*, 9, 183-196. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12899/CC-98_art_10.pdf
- Alonzo, D., Valencia, M., Vargas, K., Bolívar, N., y García, M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes, *Revista Boletín Redipe*, 5 (4), 109-114.
- Alvar, A. (2011). La universidad en la encrucijada. *Magriberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, (4), 25-44.

- Amilburu, M.G. (2005). Literatura, virtudes y educación moral. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57(5), 609-621. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/40793/23222>
- ANECA (2004). *Libro blanco título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- ANECA (2004). *Libro blanco título de grado en Magisterio. Vol 1*. Recuperado en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- ANECA (2004). *Libro blanco título de grado en Pedagogía*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>.
- ANECA (2004). *Libro blanco título de grado en Psicología*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Arana, M. (2006). Los valores en la formación profesional, *Tabula Rasa*, 4, 323-336.
- Aranguren J.L. (1994). *Ética en obras completas*. Trotta.
- Arciaga, L y González, L. (2000). Desarrollo y validación de la escala de valores hacia el trabajo EVAT-30, *Revista de Psicología Social*, 3(15), 281-296
- Aristóteles. (2015). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial
- Badia, D. (2012). *Metodología de los mapas de concordancia para la estratificación de variables cuantitativas. Aplicación a la asignatura de medidas electrónicas*. (Tesis doctoral). Universidad Ramon Llul, Barcelona.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of moral thought and action. En W. Kurtines, y J. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1: *Theory* (pp. 46-106). LEA.
- Barrazas Macías, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basado en contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 5-13.

- Batista Foguet, J. M., Coenders, G., y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica. MED CLIN*, 122, 21-27.
- Baxter, E. (2007). *Educación en valores. Tarea y reto de la sociedad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Beltrán, F.J., Torres, I., Beltrán, A., y García, F.J. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 397-415.
- Beraza, J. M. y Rodríguez, A. (2007). La evolución de la misión de la universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 14, 25-56.
- Betancur, G.E. (2016). La ética y la moral: paradojas del ser humano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 109-121.
- Blanco Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 1 (16), 1-28.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(10), 93-123.
- Boff, L. (2003). *Ética y moral. La búsqueda de los fundamentos (5ª Ed.)*. Editorial Sol Terra.
- Bonilla, M.S., Hernández, J.E., Serrano, C.F. y Suárez, G.A. (2011). Efecto del uso de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de Educación Media. *Magistro* 5(9), 13-24.
- Borkowski, S.C., Ugras, Y.J. (1992). The ethical attitudes of students as a function of age, sex and experience, *Journal of Business Ethics*, 11, 63-69.
- Bravo, N (2001). *Por la senda de una ética cotidiana*. RIL impresiones.
- Bricall, J.M (2000). Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Barcelona: OIE. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Brighouse, H. (2006). *On educativo*. Routledge

- Briones, E. y Lara, L. (2016). Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online, *Comunicar*, 14(47), 99-107. doi: 10.3916/C47-2016-10
- Burguet, M., Esteban, F., Buxarrais, M.R., y Azevedo, M. (2012). La universidad de hoy en la encrucijada, *Revista Reflexão e Ação*, 20(2), 327-346. Recuperado de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2999>
- Camacho, L.R., y Morales, H. (2020). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado, *Educación*, 44(1), 44-61. doi: 0.15517/revedu.v44i1.34179.
- Camarena, P. (2014). La matemática social en el desarrollo integral del alumno. *Revista de Innovación Educativa*, 14(65), 143-149.
- Camargo, M. (2012). Universidades y Humanidades: La enseñanza de las Humanidades en la Universidad. Un objeto histórico de saber y de poder. *Universidades y Humanidades*, 97-112. doi: 10.19053/01235095.v0.n13.2011.676
- Campo, R. y Restrepo, M. (2000). *Formación integral. Modalidades de educación posibilitadoras de lo humano*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Canchila, A., Hoyos, O y Valega, S. (2018). Caracterización de los mecanismos de desconexión moral en escolares que asisten a una Institución Educativa pública del Departamento de Sucre-Colombia, *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 29, 25-31. doi: 10.14482/zp.29.0003
- Carreras, Ll. (1997). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Ediciones Narcea S.A
- Carvajal, A y García, J. (2004). Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740111>
- Casas, Y., y Blanco-Blanco, A. (2017). Testing Social Cognitive Career Theory in Colombian adolescent secondary students: a study in the field of mathematics and science. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1173-1192

- Casanova, H. (2015). Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX. *Universidades*, (65), 49-57.
- Chuaqui, J. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583-585. doi: 10.4067/S0370-41062002000600001
- Churchland, P. (2012). *Braintrust, What Neuroscience Tells Us about Morality*. Princeton.
- Cifuentes, J.E. (2014). El papel de las humanidades en el siglo XXI. *Questiones Disputatae*, 15, 101-112. Recuperado de: https://www.academia.edu/33723071/El_papel_de_las_humanidades_en_la_educaci%C3%B3n_superior_en_el_Siglo_XXI
- Cobo, J.M. (2001). *Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales*. Huerga y Fierro.
- Coen, R. y Merino Soto, C. (2003), Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 3(1), 147-177.
- Coloma, M., (2012). Rol del contador auditor: la ética profesional como competencia clave. *Capic Review*, 10(1), 25-32.
- Conroy, S. y Emerson, T. (2004). Business education and religión: Religiosity as a predictor of ethical awareness among students, *Journal of Business Ethics*, 50, 383-396
- Correa, M y Martínez, P. (2010). *La riqueza ética de las profesiones*. RIL editores.
- Cortés, G. (2016). Sobre la necesidad de la enseñanza de la Filosofía, *Actas*, 3(1), 193–216
- Cortina, A. (2010). Prólogo. En Correa, A y Martínez, P. (Ed.), *La riqueza ética de las profesiones* (pp.9-15). RIL editores.
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Tecnos.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Editorial Paidós.

- Cortina, A. (2016). La conciencia moral desde una perspectiva neuroética. De Darwin a Kant, *Pensamiento*, 72(273), 771-788.
- Cortina, A. (2020). *Ética mínima. 18ª Edición*. Tecnos.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2008). *Ética*. Akal.
- Crespí, P. (2019). *La necesidad de una formación en competencias personales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de intervención* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Crespí, P. y García Ramos, JM. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo, *Educación XXI*, 24(1), 297-327. doi: 10.5944/educXX1.26846
- Cuellar, C y Giles, D. (2012). Ethical practice: a study of Chilean school leaders. *Journal of Educational Administration*, 420-436
- Damasio, A.R. (1996). *El error de Descartes*. Andrés Bello.
- Daza, J., Castañeda, J., Tovar-Torres, C., Cortés, J., y Garza, JP (2019). Percepción de la formación integral en estudiantes universitarios, *Universidad Ciencia Y Tecnología*, (4). Recuperado de: <https://www.uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/2>
- Daza, J., Castañeda, J., Tovar-Torres, C., Segovia, C y Cortés, J. (2019). Diseño y análisis psicométrico de una prueba para medir la percepción de cases frente a la formación integral de estudios universitarios (PCFI), *Revista Espacios*, 40(2).
- Del Huerto, M. (2010). Algunas claves fundamentales para comprender la ética. En Del Huerto, M. y Ibáñez, A. (Ed). *Formación Ética en la Universidad. Aportes para docentes y estudiantes*. (p.17-32). Uruguay: Universidad de la República.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.

- Domingo Moratalla, A. (2010). Ética de las profesiones y formación universitaria: Tres modelos de responsabilidad profesional. En Correa, A y Martínez, P. (Ed.), *La riqueza ética de las profesiones* (pp.91-110). RIL editores.
- Duque, J.E, Moscoso, O.H y Muñoz, A. (2008). Aproximaciones a la comprensión de la conciencia. *Revista Med*,16 (1), 87-94.
- Echevarría, M. (2009). Virtud y ser según Tomás de Aquino. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 58(138), 11-36.
- Echevarría, C (2013). Educación ética: ¿Normas o virtudes? ¿Qué giro debe tomar la enseñanza de la ética en la formación de universitarios solidarios? *Persona y Bioética*, 17(2), 151-167. Recuperado de: <https://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/3280/html>
- Eiser, R. (1989). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Pirámide.
- Escámez, J. (1991). Actitudes en educación. En F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. Sacristán, *Filosofía de la educación hoy, conceptos. Autores. Temas* (pp. 525-539). Dykinson.
- Escámez, J., García-López, R., y Jover, G. (2008). Restructuring University Degree Programmes: A New Opportunity for Ethics Education?, *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53. doi: 10.1080/03057240701803676
- Escobar Pérez, J., y Cuervo- Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Escobar, MP., Franco, Z., y Duque, JA (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Revista Eleuthera*, 4(1), 69- 89.
- Esteban, F. (2012). Pérez-Díaz, V. «Universidad, ciudadanos y nómadas». Oviedo: Ediciones Nobel, 2010. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 199-201. doi:10.14201/teri.8664

- Esteban, F. y Buxarrais, M.R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria más allá de la causalidad. *Teoría de la educación*, 16, 91-108.
- Esteban, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 77-92.
- Esteban, F., Mauri, M., Román, M. y Vilafranca, I. (2018). *Cuadernos de docencia universitaria. El compromiso ético en la formación universitaria: reflexiones y recomendaciones*. Octaedro.
- Esteban, F. y Román, B. (2016). *Quo Vadis*. Editorial UOC.
- Fandiño, Y (2011). La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(5), 1-10.
- Farrerons, O. (2005). *Evolución histórica de la universidad española*. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 23-39.
- Figuerola, L. (2000). Formación en valores. Algunas reflexiones, *Voces de la educación*, 3(6), 218-224.
- Figuerola, A, Gilio, MC, y Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad, *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García Asensio, M. A. y Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 151–173. doi: 10.4185/RLCS-2021-1493
- Fronidizi, R. (2001). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Fondo de Cultura Económica.
- García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Editorial Kapelusz.

- García Hoz, V. (1992). Sobre el concepto de educación personalizada y algunas derivaciones. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 69, 191 -206.
- García Hoz, V. (1994a). La formación de la persona: Puntos de referencia para su estudio. *Revista Española de Pedagogía*, 198, 211-229.
- García Hoz, V. (1994b). Los valores en la educación: una difícil travesía y un confuso destino. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 71, 29-54.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial (Cuadernos de estadística)*. AG Library.
- García, J., Cantero, F.G., y Reyero, D. (2017). El sujeto ético en los Estudios universitarios de educación: Humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 19-33. doi: 10.13042/Bordon.2017.690402
- García Ramos, J. M. (1984). Hacia una educación moral. *Educadores. Revista de la federación española de religiosos de enseñanza*, 130, 677-689.
- García Ramos, J.M. (1988). Modelos exploratorios y confirmatorios en la investigación pedagógica no experimental. *Revista de Ciencias de la Educación*, 136, 425-450.
- García Ramos, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230323A>
- García Ramos, J.M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Síntesis.
- García Ramos, J.M. (2014). “Medición en educación. Apuntes de Clase”. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid. De septiembre a enero de 2014.
- García Ramos, J. M. (2017). Razón de la Universidad: identidad, misión y desafíos. *Cuadernos de pensamiento. Revista del seminario Ángel González Álvarez*, 30, 11-27.

- García Ramos, J.M. y Agejas, J.A. (2008). Educar para lo nuevo en la universidad. Un análisis desde la perspectiva católica. *Mar Oceana. Revista del humanismo español e iberoamericano*, 28, 27-48.
- García Ramos, J. M., Agejas, J.A., y Ruíz Varela, G. (2017). La era de la postverdad y la misión en la universidad. *Revista de la facultad de Humanidades, Filosofía y Letras*, 4, 8-25.
- García, R., Ferrández, R., Sales, M^aA. y Moliner, M^aO. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores, *RELIEVE*, 12(1)M 129-149.
- Garnique, C. y Salazar, N. (2018). Formación de la conciencia moral en torno al respeto de la vida humana en los estudiantes de la escuela de educación de una universidad de Chiclayo en el 2011. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 1(1), 41-49. doi: 10.35383/educare.v1i1.135
- Garzón, MC. y Pajarán, JR. (2015). Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia amorosa en estudiantes universitarios, según la perspectiva de género (maestría en educación). Universidad Santo Tomás.
- Gavilanes, P. (2011). Ética en la educación superior, *Revista Ciencia UNEMI*, 4(5), 46-53.
- Gensollen, M. y Ramírez, F. (2018). *Humanismo y Universidad. Una introducción para zombies*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference*. Boston: Allyn y Bacon.
- Giner de los Ríos, F. (1991). *Escritos sobre la universidad española*. Espasa-Calpe.
- Gómez, A. (2007). Asombro, experiencia y forma: Los tres momentos constitutivos de la filosofía. *Convivium*, 20, 3-22. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view/73250/98879>

- Gómez, M. (1986). Las primeras Universidad Europeas: Anotaciones sobre sus características diferenciadoras. *Cuestiones pedagógicas*, 3, 11-22. Recuperado de:
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28975/Las%20primeras%20Universidades%20Europeas.%20Anotaciones%20sobre%20sus%20caracter%20isticas%20diferenciadoras.pdf?sequence=1>
- Gómez, S. (2012). Max Scheler. Lo emocional como fundamento de la ética. *Revista Educación en Valores*, 1(17), 58-68
- Gómez, A y Narváez, M (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas, *Revista de Psicología*, 37(2), 603-641. doi: 0.18800/psico.201902.010
- González, A.M. (2000). Ética y moral. Origen de una diferencia conceptual y su trascendencia en el debate ético contemporáneo. *Revista Anuario Filosófico*, 33(3), 797-832.
- González, B. (2017). Formación integral: un estudio de algunos logros y carencias, *Ecos de la academia*, (5), 145-154.
- González, E. (2002). *Educación en la afectividad*. Universidad Complutense de Madrid.
- González Iglesias, S y De la Calle, C. (2021). El acompañamiento educativo, una mirada amplia desde la antropología personalista, *Scientia et Fides*, 8(1), 181-202. doi: 10.12775/SetF.2020.012
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Alhambra.
- González, S.G. (2008). El saber de los claustros: Las escuelas monásticas y catedralicias en la Edad Media. *Arbor*, 18(731), 443-455. doi: 10.3989/arbor.2008.i731.195
- Goñi, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. *Infancia y aprendizaje*, 47, 101-116.
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum*. Editorial Octaedro, S.L.

- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., y Guerra, V. M. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 41–47. doi:10.1016/j.paid.2013.12.012.
- Greenberg, L.S y Paivio, S.C. (2007). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Urano.
- Guardia, B. (2020). Educación y Pandemia. El reto de una formación humanística y ética. *Educación y Pandemia una visión desde la Universidad*, (9), 9-17.
- Guerra, Y., Mórtigo, A. M., y Berdugo Silva, N. C. (2013). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 8(1), 48-69. doi: 10.18359/reds.585
- Gutiérrez, R. (2020). Filosofía y ciencia en la educación universitaria del siglo XXI, *Revista educarnos*, 10(39), 89- 104.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. doi: 10.1037/0033-295X.108.4.814
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. Pantheon Books.
- Hernández, M, González, V y Pérez, M. (2016). El quehacer ético del profesorado de secundaria: Un análisis a través de sus actitudes y su razonamiento. Estudio de caso en el contexto mexicano, *Enseñanza y Teaching*, 34(1), 17-34.
- Herrera, V y Pardo, T (2017). *Formación Integral en Educación Básica: Estudio de caso dirigido a Profesores Jefes de tercero y cuarto año básico, de una Escuela Municipal de Cerro Navia* (Trabajo para optar al título de maestro). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Facultad de Educación.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1).
- Horcajo, J., Briñol. P., Díaz. D y Becerra, A. (2015). Actitudes: concepto, estructura y medición. En JM., Sabucedo., y JF., Morales (Eds.), *Psicología social* (pp. 117-138). Panamericana.

- Hoffman, M.L. (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Desclée de Brouwer.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.
- Ibáñez, A. (2010). Algunas reflexiones en torno a la formación ética en la universidad. En Del Huerto, M. y Ibáñez, A. (Ed). *Formación Ética en la Universidad. Aportes para docentes y estudiantes*. (p.45-58). Uruguay: Universidad de la República.
- IBM. (2019). Eta Cuadrado: IBM. Obtenido de IBM Knowledge center: https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SS4QC9/com.ibm.solutions.wa_an_overview.2.0.0.doc/etasquared.html
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 10(2) 38-61.
- Inostroza Araya, L., Santander Ramírez, V., y Severino González, P. (2020). Ética y actitud hacia los valores que promueve la universidad. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 291-300. doi: 10.22507/rli.v17n1a25.
- Isart, C. (2017). Los EUC, una minoría creativa. *Cuadernos de pensamiento. Revista del seminario Ángel González Álvarez*, (30), 151-163.
- Jover, G., López, E. y Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación*, número extraordinario, 69-91.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Lacalle, M. (2014). *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias*. Editorial UFV.
- Lassahn, R. (1992). Educación y conciencia moral. *Enrahonar*, 18, 93-99.

- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441-456. doi: 10.1057/palgrave.hep.8300169.
- León, O., Arias, J., Meza, B.R., Patiño, F., Buitrago, M.E. (2013). *Dilemas morales. Unas estrategias pedagógicas para el desarrollo de la conciencia moral*. USTA.
- León, O. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa (4º ed.)*. McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Lombo y Giménez (2013). *La unidad de la persona. Aproximación interdisciplinar desde la filosofía y la neurociencia*. EUNSA.
- López, M.A., y Segarra, M. (2011). Actitudes de los estudiantes de administración de empresas hacia la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial, *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 235-248
- López Quintás, A. (2002). *Inteligencia creativa*. El descubrimiento personal de los valores. Biblioteca de autores cristianos.
- López Quintás, A. (2011). *Descubrir la grandeza de la vida. Nuevo proyecto formativo. 2º Edición*. Desclée de Brouwer S.A.
- López Quintás, A. (2017). Cómo educar en ética por vía del descubrimiento. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (51), 27-43. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/85>
- Lozano, V. (2020). Guía docente asignatura Ética y Deontología en Psicología. Universidad Francisco de Vitoria. Recuperado de: <https://www.ufv.es/estudiar-grado-psicologia-madrid/>
- Lucas Lucas, R. (2010). *Explícame a la persona*. Edizioni ART.
- Lucas Lucas, R. (2019) *El hombre, espíritu encarnado. Compendio de antropología filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Luque, D. (2018). Newman, Macintyre y nosotros: agonía y universidades en el siglo XXI. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 89-101.

- Luque, M. G. (1995). *La idea de universidad: estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*. Granica.
- Luna, J. (2020). Guía docente asignatura Ética y Deontología en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Francisco de Vitoria. Recuperado de: <https://www.ufv.es/estudiar-grado-cafyd-ciencias-actividad-fisica-deporte-madrid/>
- Luthar, H. K., Dibattista, R. A., y Gautschi, T. (1997). Perception of what the ethical climate is and what it should be: The role of gender, academic status and ethical education, *Journal of Business Ethics*, 16, 205- 217.
- Luthar, H.K., y Karri, R. (2005). Exposure to ethics education and the perception of linkage between organizational ethical behavior and business outcomes, *Journal of Business Ethics*, 61, 353-368.
- MacyIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral.
- McManamam, D. (2006). The virtue of temperance.
- Marcaccio, A. (2015). Moralidad y argumentos morales: un análisis preliminar de la teoría cognitiva del desarrollo moral, el modelo intuicionista social y la teoría de la desconexión moral. *PRAXIS, Revista de Psicología*, 17(28), 7-20.
- Marina, J.A. (2013). Valores y virtudes. *Pediatría Integral*, 18(3), 22-224. Recuperado de: <https://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2013-04/valores-y-virtudes/>
- Martín García, X., Bar Kwast, B., Gijón Casares, M., Puig Rovira, J. y Rubio Serrano, L., (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio, *Alteridad Revista de Educación*, 16(1), 12-22. doi: 10.17163/alt.v16n1.202.01.
- Martínez, M. y Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 9-26. doi: 10.30827/profesorado.v24i2.15150.
- Martínez Becerra, P. (2010). Ética de la profesión docente. En Correa, A y Martínez, P. (Ed.), *La riqueza ética de las profesiones* (pp.143-164). RIL editores.

- Martínez Barrera, F. (2009). Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. *Docencia Universitaria*, 10, 123-135.
- Martínez Clares, P. y González Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala, *RELIEVE*, 25(1). doi: 10.7203/relieve.25.1.13164
- Martínez Navarro, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *VERITAS*, 1(14), 121-139.
- Martínez Navarro, E. (2010). La ética profesional como proyecto personal y compromiso de ciudadano. En Correa, A y Martínez, P. (Ed.), *La riqueza ética de las profesiones* (pp.9-15). RIL editores.
- Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mauri, M. (2013). *La ética de las virtudes*. Manual de seminario. Recuperado de: http://e-cristians.cat/wp-content/uploads/2017/05/Manual_-La-%C3%A9tica-de-las-virtudes.pdf.
- Mauri, M. (2015). *La enseñanza universitaria de la ética*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113790/1/LA%20ENSE%20UNIVERSITARIA%20DE%20LA%20ÉTICA.pdf> Misión de Observación Electoral, (2018).
- Maxwell, J.C. (2003). *Actitud 101*. Grupo Nelson.
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos. México: Alberta Institute for Qualitative Methodology.
- McManaman, D. (2006). *The virtue of temperance*. Recuperado de: <http://catholiceducation.org/articles/education/ed0281.html>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2012). *Investigación Educativa*. Pearson Addison Wesley.
- Mercado, L. (2015). *La universidad moderna como institución de la sociedad civil* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Navarra.

- Moll, J., Zahn, R., de Oliveira-Souza, R., Krueger, F., y Grafman, J (2005). The neural basis of human moral cognition, *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 799-809.
- Morales, P. (2011). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Universidad Pontificia de Comillas
- Morales Rodríguez, F. M. (2013). Evaluación de valores en universitarios. *Enseñanza y Teaching*, 31 (2), 93-108.
- Moreno, A. (2013). Percepciones de los estudiantes hacia la clase de Filosofía general en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, *Revista Ciencia y Tecnología*, (12), 27-42.
- Morón, J.A. (1997). Educación en Valores, transversalidad y medios de comunicación social. *Comunicar*, 9, 43-49.
- Muhr, T. (2010). Counter-hegemonic regionalism and higher education for all: Venezuela and the ALBA. *Globalization, Societies and Education*, 8(1), 39-57. doi:10.1080/14767-720903574041
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Niño, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta, *Hallazgos*, 17(34), 185-208.
- Noguera, M.E. (2018). Desarrollo moral y sociedad. *Revista Educación en Valores*, 1(29), 39-51.
- Nova Herrera, A. (2013). La formación integral: Una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de filosofía*, 2(18), 185-214.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Desclée de Brouwer SA.
- Obispo Díaz, B. (2018) *La formación ética en el alumno universitario. Desarrollo de valores en el alumno universitario*. En las Jornadas de Investigación PhDay Educación, Mayo 2018, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado.

- Olivares, R. (2015). La Filosofía secuestrada. Psicología y ética en la enseñanza de la filosofía en la educación chilena, *Actas*, 3(1), 1-16.
- Ormart, E y Brunetti, J (2013). La formación de los docentes en competencias éticas, *Nodos y Nudos*, 4(35), 10-21.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a la estimativa. ¿Qué son los valores?*. Editorial Encuentro.
- Ortega Ruiz, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: Problemas metodológicos y conceptuales. *Teoría de la educación* 1, 111-125.
- Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 74(264), 243-264
- Ortega Ruiz, P y Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores, *Teoría Educativa*, 33-65.
- Ortiz, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía*, 45, 113-139.
- Paez, D, y Carbonero, A. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5, 133-150
- Palomo, AM. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitari de Formació del Professorat*, 4, 79-90.
- Paredes, I y Inciarte, A. (2013). Significados de la formación integral, *Kaleidoscopio*, 10(19), 16-28
- Pardo, A. Ruíz, M.A., y San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Síntesis S.A.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Síntesis S.A.
- Parra, C. (2009). La universidad. Institución social. *Estudios sobre Educación*, 9, 145-165. doi: 10.15581/004.9.%25p.
- Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas, *Revista BORDÓN*, 60(1), 99-112

- Pérez Guerrero, J. (2019). Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 385-401. doi: 10.22550/REP77-3-2019-01-
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L., Gil Pascual, J.A., y Galán González, A.. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Pearson Educación.
- Pérez López, C. (2009). *Técnicas estadísticas multivariantes con SPSS*. Garceta.
- Pérez, P. (2013). Juicio y razonamiento moral en el intuicionismo social: Un enfoque desconcertante. *Revista Internacional de Filosofía*, (59), 9-25.
- Pérez, S, y Castaño, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 191-199. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/202451>
- Peset, M. y Peset, J.L. (1992). Las universidades españolas del siglo XIX y las ciencias. *Ayer*, (7), 19-49. Recuperado de: http://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/7-1-ayer7_LaCienciaEspanaXIX_LopezPineiro.pdf.
- Petrova-Gjeogjeva, E. (2010). Democratic society and moral education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5635-5640
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca libros universitarios.
- Pieper, J. (2010). *Las virtudes fundamentales*. Ediciones RIALP S.A.
- Pinedo, I (2015). El factor emocional en la construcción del juicio moral: una trayectoria desde Kohlberg al horizonte de la filosofía experimental y la neurociencia cognitiva. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(32), 15-25.
- Pons, F. (1988). *Reflexiones sobre el quehacer universitario*. EUNSA.
- Poveda, B., Barceló, M.L., Rodríguez, I., y López Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y

- en el prácticum: un estudio cualitativo, *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. doi: 10.5209/rced.67953
- Prieto, J. V. (2017). La enseñanza en la universidad medieval. Centros, métodos, lecturas. *Tiempo y sociedad*, (26), 59-131.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Pugh, G., y Lozano Rodríguez, A., (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior. Un estudio de caso, *Calidad en la Educación*, 50, 143-179.
- Quezada, C. (2007). Potencia estadística, sensibilidad y tamaño del efecto: ¿Un nuevo canon para la investigación? *Onomázein*, 16, 159-170.
- Quintana, J.M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Dykinson.
- Quintanal, J., García, B., Riesco, M., Fernández, E., y Sánchez, J.C. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Editorial CCS.
- Rabadal, R., Huamán, C.R., Murga, N.T., y Chauca, P., (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios, *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 26(2), 250-258.
- Ramos, G. (2006). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario, *Revista Educação em Questão*, 27 (13), 7-27.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad, *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Ribes, A. (2001). Modelo antropológico para humanizar las organizaciones. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, (6). Recuperado de: http://www.eben-spain.org/docs/Papeles/IX/2_Ribes0.pdf

- Riggio, R, Zhu, W, Maroois, J y Reina, C (2010). Virtue-Based measurement of ethical leadership: The leadership virtues questionnaire. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(4), 235-250. doi: 10.1037/a0022286
- Ríos, P y Salaiza, F. (2011). Estudio de los componentes de formación integral y de calidad, capital humanos y servicio social como indicadores de medición de calidad educativa, *XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas*.
- Rodríguez, G. (2010). La educación ética en el aula. En Del Huerto, M. e Ibáñez, A. (Ed). *Formación Ética en la Universidad. Aportes para docentes y estudiantes*. (p.17-32). Universidad de la República.
- Rodríguez, M^aC. (2017). Sobre ética y moral. *Inmanencia*, 6(1), 142-144. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num3/art19/art19.htm>
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universidad Oberta de Catalunya.
- Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1, 1-22.
- Romero, E. (1997). *Valores para vivir*. Editorial CCS.
- Rubio, J.L. (2015). Evolución de la universidad. Saber, cultura, ciencia, desarrollo y riqueza. *Andalucía en la historia*, (49), 22-27.
- Ruíz, A. (2017). Importancia de los valores en la educación, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(3), 345-356.
- Ruíz, L. (2012). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13. doi: 10.12691/rpbs-1-5-2
- Ruíz Morales, Y., García García, M., Biencinto López, C., Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa, *RELIEVE*, 23(2). doi: 10.7203 / relieve.21.1.7183

- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Sánchez, P. (2015). La formación de valores en los educandos, *CUMBRES Revista Científica*, 1(2), 38-43.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santo Tomás (1993). *Suma teológica*. 2ª edición. Biblioteca de autores cristianos.
- Santos, B. D. S. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales. Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo*, (15), 13-70. Recuperado de: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81703/1/La%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI_Umbrales.pdf
- Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana, *Perfiles Educativos*, 38(151), 139-156.
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A., y Candela, A., (2002). Inteligencia emocional y la variable género, *REMIE*, 5(10).
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourishing. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Scheler, M. (2001). *Ética: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Editorial Caparros.
- Scheler, M. (2003). *Gramática de los sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética*. Editorial Crítica/Filosofía.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S.H. (1999). *A theory of cultural values and some implications for work*. Editorial Zamma.

- Sequera T., Nahir J. (2014). Subjetividad y Objetividad del Valor. *Comunidad y Salud*, 12(1),64-68.
- Sotelo, I. (2008). La universidad en la encrucijada. *Claves de razón práctica*, 181, 66-73.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como predictor del carácter, *iQual Revista de Género e igualdad*, (3), 80-93. doi: 10.6019/igual.369611
- Tamayo, L (2009). Conciencia. Dos comentarios. *Revista Med*, 17(1), 168-169.
- Tejedor, F. (1979). El término de error experimental en los modelos estadísticos de análisis de varianza. Condiciones subyacentes en el ANVA referidas a la variable aleatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 145 (37), 97-112.
- Trigo, T. (2010). *Las virtudes humanas*. EUNSA.
- Tobón, S y Núñez, A. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista EAN*, 58, 27-40.
- Toledo, S. (2011). *La educación en valores en el proceso educativo: concepción y sentido integral*. Adice
- Torres Ortiz, J.A., Cifuentes Medina, E., Plazas Díaz, C. (2017). El naufragio de las humanidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12 (1), 196-214. doi: 10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1473
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge University Press,
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO (2008). Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía.
- UCM (2021). Líneas estratégicas de la Universidad Complutense de Madrid 2021-2023.

- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Varios (2016). *Nuestra misión de hoy*. Editorial UFV.
- Vargas, J.E. (2009). Formación de la conciencia moral: Referentes conceptuales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 108-128.
- Vargas, J.C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: Reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, 145-168.
- Vargas, Z.R. (2004). Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula. *Revista Educación*, 28(2), 91-104.
- Vilanou, C. y Colleldemont, E. (2000). *Historia de la educación en valores*. Desclée de Brouwer.
- Vilchez, Y. (2012). Ética y moral. Una mirada desde la gerencia pública. *Revista formación gerencial*, 2, 234-247.
- Villa, A. y Villa. O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades, *Educación*, 40, 15-48.
- Virasoro, R. (1963). La conciencia moral y los valores. *Diánoia*, 9(9), 258-281.
- Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de educación*, (296), 73-97.
- Yáñez, J. y Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: Una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Horizonte pedagógico*, 11(1), 55-66.
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 50-70. doi: 10.15366/tp
- Zbiden, H. (1961). *La conciencia moral*. Bárbara de Braganza.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza Editorial

Anexos

Anexo 1. Cuestionario inicial sobre “la percepción de la formación en actitudes ético-profesionales en la universidad”.

Anexo 2. Listado de expertos que forman parte de la validación de contenido.

Anexo 3. Correo para expertos, enlace al cuestionario de validación y sistema de dimensiones enviado para el juicio de expertos.

Anexo 4. Valoración de la claridad del cuestionario por el juicio de expertos.

Anexo 5. Valoración de la adecuación a los destinatarios por el juicio de expertos.

Anexo 6. Valoración de la eficacia/coherencia o relevancia del cuestionario por el juicio de expertos.

Anexo 7. Cuestionario final sobre la “percepción de la formación en actitudes ético-profesionales en la universidad.

Anexo 8. Resultados de la validación de la Escala I, Escala II y Escala III

Anexo 8.1. Prueba de la esfericidad de Bartlett y KMO. Escala I.

Anexo 8.2. Correlación entre factores. Escala I

Anexo 8.3. Pesos de regresión de ítems AFC₁. Escala I

Anexo 8.4. Pesos de covarianza entre factores, por defecto AFC₁. Escala I

Anexo 8.5. Correlación entre factores tras AFC. Escala I

Anexo 8.6. Prueba de esfericidad de Bartlett y KMO. Escala II.

Anexo 8.7. Correlación entre factores. Escala II

Anexo 8.8. Pesos de regresión de ítems AFC₂. Escala II

Anexo 8.9. Pesos de covarianza entre factores, por defecto AFC₂. Escala II

Anexo 8.10. Correlación entre factores tras AFC. Escala II

Anexo 8.11. Prueba de esfericidad de Bartlett y KMO. Escala III.

Anexo 8.12. Correlación entre factores. Escala III

Anexo 8.13. Pesos de regresión de ítems AFC₃. Escala III

Anexo 8.14. Peso de covarianza de los factores AFC₃. Escala III

Anexo 8.15. Correlación entre los factores tras el AFC. Escala III

Anexo. 9. Tabla de comparación de la Escala I: Autopercepción de la importancia de la formación integral en el ámbito universitario.

Anexo 10. Tabla de comparación de la Escala II: Autopercepción de la importancia de valores personales y profesionales en el ámbito universitario.

Anexo 11. Tabla de comparación de la escala III: Autopercepción de la importancia de las actitudes ético-profesionales en el ámbito universitario.

Anexo 12. Guión de entrevistas en profundidad.

Anexo 12.1. Entrevista para el profesor universitario.

Anexo 12.2. Entrevista para el alumno universitario.

Anexo 13. Tabla de análisis cualitativo profesores.

Anexo 14. Tabla de Análisis Cualitativo alumnos.

