

## Ética en las Ciencias de la Salud: la formación en el marco europeo

La adaptación de las titulaciones universitarias en el Espacio Europeo de Educación Superior está introduciendo un nuevo paradigma en la enseñanza superior que tiene por objetivo potenciar la responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje. Este hecho, y el objetivo de la universidad de formar a los profesionales competentes que la sociedad necesita, está provocando en estos últimos años cambios sustanciales en la concepción de la formación profesional que se manifiestan, entre otros, en un mayor uso de metodologías más participativas, en la reorganización de las asignaturas, y en la nueva clasificación de las titulaciones en títulos de grado y de postgrado. Todo esto está conduciendo a los responsables y agentes activos de la formación universitaria a definir las competencias del estudiante a partir de las competencias profesionales que pide la sociedad. Este proceso es conocido como la educación basada en el producto o en los resultados, constituye un nuevo marco educativo que no se encuentra centrado en él mismo sino que está determinado por el referente externo que son las necesidades de la sociedad (1).

Conviene tener en cuenta que hay una serie de elementos que se han convertido en los fundamentos de esta transformación: por una parte, los convenios internacionales, como la *Declaración de Bolonia* entre otros, y normativas nacionales que han establecido las directrices de las políticas educativas con la idea de dotar a la so-

ciudad de profesionales competentes de mayor nivel, de permitir la movilidad de los estudiantes y de los profesores en Europa, y establecer un sistema comparable de titulaciones y de rangos, como el profesional y el investigador. Por otra parte, los catálogos de competencias desarrollados por expertos en formación universitaria sirven de orientación para diferentes titulaciones y universidades. Un referente es el *Proyecto Tunning* que, como afirma Yániz (2), pone los medios para garantizar un aprendizaje de calidad y prevee la perspectiva de trabajo del alumno a partir de la transformación de éste en una unidad de cálculo, el crédito ECTS (*european credit transfer system*), además de diseñar los proyectos formativos a partir de las competencias, sobre todo las transversales o genéricas.

En nuestro contexto universitario existen evidencias de la nueva reorientación de la formación universitaria hacia las competencias profesionales. De hecho, el concepto de competencia hace tiempo que se encuentra presente en los foros y en la literatura profesional, pero ha sido en los últimos años que ha formado parte del debate universitario de una manera más evidente ante la transformación suscitada por las directrices europeas de enseñanza superior. Recientemente han surgido diferentes publicaciones que desarrollan el concepto de competencia en uno u otro ámbito, generando varias definiciones. Asimismo, parece haber un acuerdo al considerar la competencia como el con-

junto de elementos cognitivos, de habilidades y actitudes que se integran entre sí y se hacen evidentes mediante la demostración. Es decir, se considera que un profesional o estudiante, es competente en la medida que utiliza los conocimientos, las habilidades, las actitudes, y el buen juicio asociados a su profesión con el objetivo de desarrollarla de manera eficaz en aquellas situaciones que corresponden al campo de su práctica (3).

■  
*El nuevo paradigma de la enseñanza universitaria está configurando las titulaciones en competencias*  
■

La determinación de la competencia forma parte del área del saber hacer, de la ejecución, de la demostración, no sólo de la acreditación académica. Además, no sólo es competente el que demuestra conocimientos, habilidades y actitudes propias de la profesión, sino que también necesita demostrar el buen juicio, crítico y clínico, que le permita resolver problemas de manera satisfactoria.

De todo lo anterior podemos concluir que el nuevo paradigma de la enseñanza universitaria está configurando las titulaciones en competencias. Esto también ha llevado a la definición del concepto de competencia, como ya se ha mencionado con anterioridad, y al establecimiento de los dos grupos fundamentales de competencias: las *competencias específicas*, las relativas a la especificidad de cada profesión; y *las transversa-*

les, aquellas que definen habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión y que deberán caracterizar la formación universitaria por el hecho de serlo. En otras palabras, la nueva orientación de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior marca la necesidad de precisar tanto las competencias específicas de cada titulación como las transversales (4).

### La formación en ética y legislación en el panorama actual universitario

Las materias relativas a Deontología y Legislación Sanitaria se encuentran presentes desde hace tiempo en algunas carreras universitarias del ámbito de la salud, de manera destacada en los curriculums formativos de enfermería donde es un elemento tradicional, y de forma más irregular en Medicina.

Durante la primera mitad del siglo XX y primeras décadas de la segunda, la formación en ética en el ámbito de la enfermería iba asociada a la moral religiosa. Con el acceso en el año 1977 a la Universidad, los planes de estudio ya incorporan aspectos de deontología y moral profesional y en los años 90 se establece la asignatura obligatoria de Ética y Legislación y la optativa de Bioética. Por otro lado, la formación en ética en las Facultades de Medicina hace 30 años iba unida a las Cátedras de Medicina Legal y es a partir de los años 80 y sobre todo de los 90 cuando se establecen unidades específicas de Bioética ya no sólo asociadas a Facultades de Teología (5); también es entonces cuando se consolidan las primeras escuelas bioeticistas en el Estado

Español desarrollando, entre otras cosas un trabajo de formación especializado de postgrado.

Ha sido en las últimas reformas de los planes de estudio cuando la Bioética ha tomado más protagonismo, sobre todo en enfermería, pese a que aún es una asignatura optativa y que no se ofrece en la totalidad de las Escuelas y las Facultades. En el marco de la adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior, según el RD 55/2005 de 21 de Enero, la nueva propuesta de ficha técnica de título universitario de grado de enfermería, consolida la formación en Ética y Legislación profesional pero mantiene como optativa la de Bioética.

Este fenómeno de consolidar e incorporar más formación en esta disciplina en la formación de grado y postgrado ha venido dado por dos motivos fundamentales:

- **El primero** es el hecho que la evolución científica y tecnológica en el campo de las ciencias de la salud de las últimas décadas ha aportado a la sociedad actual nuevas perspectivas para mejorar la calidad de vida de sus miembros, pero también ha generado nuevas situaciones que requieren un esmerado análisis desde la perspectiva ética, además del conocimiento de la legislación vigente.

- **Por otro lado**, se hace patente que para tener cuidado de una persona que tiene alterada su salud se requiere una sensibilidad especial en el campo de la ética, además de los conocimientos, las habilidades las actitudes específicas; y que es necesario desarrollar una asistencia sanitaria más humanizada.

Pese a esta tradición de la formación en Bioética en ciencias de la

salud, parece haber una idea común de los expertos relativa a que el peso específico de la formación ética en los curriculums formativos podría ser todavía más importante, por lo que es necesario aumentar la carga lectiva de estas materias, asegurando así los elementos necesarios para formar profesionales excelentes.

■

*El profesor universitario que imparte formación en Bioética se encuentra ahora en un contexto diferente para diseñar un proyecto docente que oriente la formación hacia las competencias específicas y las transversales.*

■

En este sentido es importante destacar las recomendaciones de los expertos (5, 6) que han incidido en el diseño de los planes de estudio de estas asignaturas. Estos documentos establecen los contenidos básicos relativos a la Bioética para todos los profesionales sanitarios, estableciendo especificidades en función de si se trata de una carrera u otra, como enfermería y medicina, o bien diferencian los contenidos según el ámbito de atención (6). Sin duda, estos dos documentos han sido, y son todavía, fundamentales para ayudar a configurar la relación de competencias específicas del estudiante relativas de la materia de la Bioética, incluyendo ya deontología, fundamentos de ética y legislación en el ámbito sanitario. Pero también han influido para configurar el conjunto de competencias otros documentos como son el *Catálogo de competencias de la profesión enfermera* (7) y las competencias profesionales básicas comunes de los licenciados en Medicina

formados en las Universidades de Cataluña (8).

El profesor universitario que imparte formación en Bioética se encuentra ahora en un contexto diferente para diseñar un proyecto docente que oriente la formación hacia las competencias específicas y las transversales. A pesar de ello hay documentos, brevemente comentados en el párrafo anterior, y bibliografía que puede ayudar al profesor en este ejercicio de selección y reflexión, es evidente que este hecho le puede generar un dilema para incluir o no determinados temas, o considerar diferentes metodologías más coherentes con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. El principal obstáculo es que la carga lectiva de las asignaturas relativas a la Deontología y la Bioética en las carreras sanitarias es aún insuficiente para poder abordar temas relevantes o tratarlos con suficiente grado de análisis, y también para poder plantear según qué metodologías.

A pesar de eso, la reorganización de la formación universitaria hacia el aprendizaje del alumno y la consecuente consideración de su trabajo autónomo, en forma de créditos ECTS no presenciales o de trabajo dirigido, da más posibilidades para desarrollar algunas de las competencias transversales en el marco de las asignaturas de Ética Profesional y Bioética. En este sentido, se pueden desarrollar instrumentos metodológicos planteados dentro y fuera del aula que guíen al alumno en la consolidación de las competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas, siguiendo la clasificación del *Proyecto Tunning*, más afines en estas materias. Por po-

ner algunos ejemplos, se debería trabajar en el desarrollo de las habilidades en la comunicación oral y escrita; estas incluirían también el aprendizaje en el arte de argumentar y la capacidad de análisis y síntesis de la información. Todas ellas consideradas fundamentales para describir los posicionamientos propios y de otros ante un dilema ético o bioético. Por otra parte, trabajar las habilidades en la investigación y la gestión de la información permitirían al alumno conocer diversos posicionamientos frente a un mismo problema y más perspectivas para contrastar y enriquecer su discurso. También es fundamental dar instrumentos al alumno para ser competente en la resolución de problemas de etiología ética y bioética, hecho que hace prioritario el trabajo de desarrollar previamente habilidades en la identificación de las situaciones generadoras de dilema.

Otra competencia relevante en la formación de ética para los profesionales sanitarios es también la relativa al trabajo en equipo, como elemento necesario para introducirlo en métodos de resolución de casos. Se añade, como en otras materias, la necesidad de desarrollar la capacidad de auto-aprendizaje, entendido como la facultad de trabajar de manera autónoma y responsable en coherencia con los objetivos de aprendizaje de la asignatura.

Por último, es una pieza fundamental en la formación ética del futuro profesional sanitario que éste desarrolle la competencia relativa al compromiso ético, entendiéndola como la demostración de la adopción de un compromiso personal y profesional en la defensa de

los valores y principios éticos de la práctica profesional, la aceptación del Código Ético, y el respeto en las acciones propias de los derechos de los enfermos y, en el caso de una posible vulneración de éstos, poner en marcha los mecanismos para su preservación.

Una vez se han establecido las competencias específicas y las transversales, se debe adoptar las metodologías y los sistemas de evaluación más coherentes en este sentido. Respecto a las metodologías, es importante organizar el trabajo del alumno en una parte individual y en otra grupal. Actividades como la lectura y el análisis de bibliografía (artículos, normativas o libros); la visión de alguna película o documental; la resolución de casos; la investigación y el análisis de noticias de actualidad del ámbito de la Bioética; la presentación de un caso a partir de la propia experiencia en estancias clínicas; el intercambio de experiencias con otros grupos de estudiantes.

También se debería considerar la posibilidad de introducir metodologías más novedosas y coherentes con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior como son el uso del aprendizaje basado en problemas.

Por otro lado, y con la voluntad de seguir el principio de coherencia, es fundamental establecer un sistema de tutorías y de seguimiento del aprendizaje del alumno. En este sentido la definición de unos criterios de evaluación tanto para las competencias específicas como para las transversales o genéricas es una prioridad. Hasta ahora, todo el mundo estaba acostumbrado a plantear la evaluación en el marco de las compe-

tencias específicas y, aún así, el sistema planteaba algunas dificultades, como p.e., el hecho de discriminar cuál era la participación de cada alumno en el grupo o, para poner otro ejemplo, conocer si los contenidos de Ética y Bioética aprendidos suponían un cambio de valores y actitudes dirigiéndolos hacia los deseables desde la perspectiva profesional (9).

### Conclusiones

El nuevo sistema de formación y evaluación por competencias, si bien aporta una mejora en la enseñanza universitaria, plantea una serie de cuestiones complejas que se deben resolver. La primera es la necesaria implicación de todos los profesores que participan en la formación del estudiante en ciencias de la salud, dado que las competencias transversales, como podría ser la de compromiso ético, van más allá del marco de las asignaturas relativas a la Ética y la Bioética. Esto implicaría asumir, en contextos como las prácticas clínicas, una serie de objetivos de aprendizaje específicos de estas competencias. Este hecho implicaría necesariamente la necesidad de formar o de indicar de forma muy completa los descriptores por evaluación. Otra dificultad es la necesidad de más recursos para poder hacer un verdadero seguimiento del trabajo del alumno y orientarlo en su aprendizaje; esto se convierte en primordial por la particularidad de la formación en Ética y Bioética, donde la reflexión y el contrastar ideas es una pieza fundamental, y el trabajo de introspección de la moral individual es laborioso y requiere tiempo y espacio. Estos recursos podrían

concretarse en espacios físicos de encuentro y de debate, más tiempo para que el profesor se dedique al alumno de manera individual y grupal, y a la corrección de trabajos, y también que la planificación de estas asignaturas no se ciña tanto en un periodo académico concreto sino que se guíe además por la necesidad de acometer unos objetivos de aprendizaje relativos a estas materias de manera más transversal, a lo largo del curso y de la carrera.

En síntesis, el nuevo panorama universitario de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior, entre ellas las sanitarias, supone una oportunidad única para consolidar la formación en Bioética de los futuros profesionales y permite considerar ahora competencias relativas a la Ética de una manera más global y no tanto a la comprensión de la formación en estas materias en el ámbito exclusivo de las asignaturas relacionadas. Por otra parte, se deberá desarrollar unas metodologías y unos sistemas de evaluación para garantizar que el estudiante que acabe la titulación de grado demuestre también una buena base de conocimientos, habilidades y actitudes en el campo de la Bioética, que evidencien que para cuidar y curar a alguien es necesario tener una sensibilidad ética especial y una voluntad de atender al otro, prestando una asistencia más humana en un mundo cada vez más tecnológico.

ANNA FALCÓ PEGUEROLES

ENFERMERA  
MÁSTER EN BIOÉTICA Y DERECHO  
PROFESORA TITULAR DE LA EUIF «GIMBERNAT»  
MIEMBRO DE LA «ASSOCIACIÓ  
PER AL DIÀLEG BIOÈTIC» DEL IBB

### Citas bibliográficas:

(1) Palés J. *La educación médica basada en las competencias finales del estudiante*. Educación Médica 2001;4(1):1-2.

(2) Yáñez C. *Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas*. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria 2003. 4(1):3-14.

(3) Kane MT. *The assessment of professional competence*. Education and the Health Professions 1992;15:163-182.

(4) Baños JE, Pérez J. *Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades*. Educación Médica 2005;8(4):216-225.

(5) Asociación de Bioética Fundamental y Clínica. *La educación en Bioética de los profesionales sanitarios en España: propuesta organizativa*. Madrid: ABFYC, 1999.

(6) Comité de Bioética de Catalunya. *Recomanacions sobre continguts formatius en bioètica per als professionals sanitaris*. En <http://www.gencat.net/salut/depsan/units/sanitat/pdf/formacio.pdf>. 2003 (consultat el 18-7-06).

(7) Comissió d'Infermeria i les seves especialitats del Consell Català d'Especialitats en Ciències de la Salut. *Competències de la professió Infermera*. Barcelona: Consell de Col·legis Oficials de Diplomats en Infermeria, 1997.

(8) Prat J, Carreras J, Branda L, Miralles R, Fenoll MR, Rodríguez S, et al. *Competències professionals bàsiques comunes dels llicenciats en Medicina formats a la Universitat de Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del sistema Universitari a Catalunya, 2004.

(9) Falcó A, Tomás J, Pera I, Rega F. *Estudi sobre la influència de la metodologia docent de les assignatures d'ètica i legislació en infermeria i de bioètica, en els estudiants de la diplomatura universitària en infermeria, en relació a la integració dels valors propis de la professió infermera*. Beca d'investigació. Fundació Víctor Grífols, 2002.