

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.3.2.2017.84.157-178>

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA RESPECTO A LOS CONOCIMIENTOS ÉTICOS ADQUIRIDOS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Norma Coffin-Cabrera, Sara Guadalupe Hernández-Andrade y Lourdes Jiménez-Rentería
FES Iztacala, UNAM
México

RESUMEN

Se estudió la percepción de adquisición de conocimientos éticos durante la formación educativa de los alumnos de pregrado de la carrera de Psicología, en relación con las variables sexo, turno y semestre. La hipótesis fue que los alumnos de quinto semestre reportarán tener un mayor conocimiento de contenidos éticos. Los objetivos fueron la creación de un cuestionario, conocer sus definiciones de “ética profesional” y “dilema ético”, saber si se consideran preparados para tratar con pacientes y conocer su opinión acerca de lo que consideran “ético” en sus profesores. Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las variables (sexo, turno, semestre), encontrándose que la variable sexo influye en la percepción de adquisición de contenidos éticos ($F(13) = 0.34 < 0.05$), es decir, las mujeres se perciben mejor preparadas para realizar sus prácticas profesionales porque sus profesores les han enseñado lo suficiente, mientras que los hombres perciben revisar en más asignaturas contenidos éticos.

Palabras Clave:

percepción, conocimiento ético, estudiantes universitarios, Psicología.

PERCEPTION OF UNDERGRADUATE STUDENTS REGARDING THE ETHICAL KNOWLEDGE ACQUIRED IN THE PSYCHOLOGY DEGREE

ABSTRACT

The goals of this study carried out with College students of Psychology career, currently enrolled in the first and fifth semesters, were focused on their perception about ethical knowledge acquired in their education training, as well as comparing if variables such as semester, sex or shift influenced that perception. This approach makes possible to preview the possible trend of students' traffic across the new approved curriculum, since it already includes ethical contents. Based on the assumption that students of fifth semester must report a greater acquisition of knowledge of ethical contents, one of the objectives of this study was the creation of a questionnaire which allowed knowing this perception of ethical knowledge acquired among participants, as well as knowing their own definitions to “professional ethics” and “ethical dilemma”, to know whether or not they perceive themselves enough ethically prepared to deal with patients, and finally to know their opinions about what they consider “ethical” in their teachers. When comparing the results among the variables sex, shift and semester, an (ANOVA) analysis was done to compare these variables, finding that gender variable is related to perception of acquiring ethical contents ($F(13) = 0.34 < 0.05$), meaning that women las perceive being more prepared to carry out their practices with patients, since their teachers have taught them these ethical principles. Thus, it seems that gender variable influences the perception of the acquisition of ethical knowledge, and similarity was found in the students' responses of what they consider “ethical” in a teacher.

Keywords:

perception, ethical knowledge, college students, Psychology.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Agosto de 2017 | Aceptado: 1 Septiembre de 2017 | Publicado en línea: Julio-Diciembre de 2017 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA RESPECTO A LOS CONOCIMIENTOS ÉTICOS ADQUIRIDOS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Norma Coffin-Cabrera, Sara Guadalupe Hernández-Andrade y Lourdes Jiménez-Rentería
FES Iztacala, UNAM
México



Norma Coffin-Cabrera
FES Iztacala, UNAM
Correo: coffin@unam.mx

La doctora Norma Coffin Cabrera es psicóloga egresada de la Facultad de Psicología de la UNAM. Catedrática e investigadora en la UNAM. Actualmente es profesora titular "C", en la FESI de la UNAM. Es coordinadora de la Subcomisión de Ética de la carrera de Psicología.



Sara Guadalupe Hernández Andrade
FES Iztacala, UNAM
Correo: saragha9@gmail.com

La psicóloga Sara Guadalupe Hernández Andrade, es pasante de la carrera de Psicología de la FES Iztacala de la UNAM de la generación 2013-2016.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Norma Coffin-Cabrera concibió, desarrolló y coordinó el proyecto, a su vez, sesoró el análisis cuantitativo | Sara Guadalupe Hernández-Andrade realizó el marco teórico, el análisis de datos y redactó los resultados cuanti-cualitativos, elaboró tablas y figuras | Lourdes Jiménez-Rentería coordinó el análisis cualitativo y elaboró la base de datos cualitativa.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a la UNAM y a la FES Iztacala por permitir la realización de este estudio. Asimismo, se agradece a la Subcomisión de Ética de la Carrera de Psicología por su asesoría para el presente trabajo. | La autora Sara Hernández Andrade rinde este agradecimiento: "A mi familia, mis amigos y mi compañero de vuelos infinitos".

DATOS DE FILIACIÓN DE LAS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.



Copyright: © 2017 Coffin-Cabrera, N., Hernández-Andrade, S.G., & Jiménez-Rentería, L.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://www.revista.unam.mx/) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|-----------------------------|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 24 |
| Objetivos, 26 | |
| MÉTODO | 27 |
| Variables, 27 | |
| Obtención de la muestra, 27 | |
| Instrumento, 27 | |
| DISEÑO | 28 |
| Procedimiento, 28 | |
| Consideraciones éticas, 28 | |
| Análisis estadísticos, 28 | |
| RESULTADOS | 28 |
| Análisis cuantitativo, 28 | |
| Análisis cualitativo, 29 | |
| DISCUSIÓN | 31 |
| CONCLUSIONES | 32 |
| REFERENCIAS | 34 |
| ANEXOS | 35 |
| Anexo 1, 35 | |
| Anexo 2, 36 | |

INTRODUCCIÓN

Al pensar en una ética de las profesiones, debemos primero tener claro qué es la ética o cuál es su función en la vida de los seres humanos. De acuerdo con Bolívar (2005), la ética puede explicarnos el comportamiento visto desde un enfoque universal, por lo que el comportamiento puede analizarse desde una experiencia moral humana y así decidir qué conductas pueden ser justificables, tomando en cuenta el conjunto de principios morales.

La ética profesional se puede remontar a las ciencias biológicas y de la salud, ya que, durante la Segunda Guerra Mundial, se cometieron muchísimas crueldades que violaban la dignidad de las personas cuando se realizaban experimentos con ellos, por lo que se crea el código de Nuremberg en 1947 en Alemania; es así que el primer código ético se relaciona con la ética de la investigación científica (Simón-Lorda & Barrio, 2000, citado en Hirsch, 2011).

De aquí se desprende entonces que la ética de las profesiones, según Peña, (2010, citado en Díaz-Barriga, 2016) es una disciplina normativa orientada a analizar y promover la validez moral de los actos que realizan los profesionales en relación con los seres humanos con quienes interactúan, estableciendo los principios que guían sus actuaciones y la intencionalidad con que se realizan, tomando como referentes los derechos humanos, el respeto a la diversidad y la justicia. Sin embargo, esto no queda solamente como un acuerdo, sino que se estipula en los códigos de ética, los cuales tienen como base los principios de los derechos humanos, tales como la dignidad, la igualdad, el respeto mutuo y la autodeterminación, entre otros (França-Tarragó, 1999).

No basta con decir que se necesita llegar a un acuerdo para establecer lo ético de lo que no lo es, sino que cada profesionista se compromete a desarrollar esta competencia, mejor denominada como “competencia ética”, que de forma general también podemos denominar “competencia profesional”, como la pericia o aptitud para ejercer una profesión (Nussbaum, 2005), lo cual quiere decir que la persona va desarrollando o construyendo a lo largo de su formación profesional.

Esta competencia incluye el conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes que buscan sobre todo el bien de los ciudadanos a los que se les pretende brindar un servicio (Bolívar, 2005). Hirsch (2011) menciona que la ética profesional permite “la realización del bien social y la justicia”, y que además se relaciona fuertemente con los

proyectos de vida de cada ser humano. Las autora considera que son tres los valores importantes dentro de la ética profesional: autonomía, responsabilidad y competencia profesional; y tres los principios fundamentales de la ética profesional: beneficencia, autonomía y justicia.

Ahora bien, ¿cómo se pueden desarrollar estas competencias éticas?; una buena opción es la institución universitaria como la encargada de que esto sea posible; por ejemplo, en el Espacio Europeo de Educación Superior se sigue un modelo propuesto por el denominado Proyecto Tuning, el cual incluye una serie de competencias que se deben desarrollar. Dentro de las competencias interpersonales se incluye un “compromiso ético”, que se refiere principalmente a la profesionalidad y compromiso con que deben contar los futuros profesionales para dar un buen servicio a la ciudadanía; es decir, que englobe los valores sociales que se mencionaron anteriormente para preservar la dignidad de todos los seres humanos.

Por tanto, uno de los quehaceres fundamentales en el que debe enfocarse la educación universitaria es el brindar las herramientas a los estudiantes para que desarrollen un pensamiento crítico, el respeto a la diversidad y la capacidad de tomar decisiones con justicia, entre otros. De modo que no se puede reducir el “profesionalismo” a las competencias técnicas y cognitivas, sino también a las competencias éticas que garanticen confianza a las personas que solicitan servicio.

El caso de la formación profesional en México, específicamente en el caso de la psicología, y de acuerdo con lo mencionado por Urbino (1992, citado en Colín y Camarena, 2012), el psicólogo se conceptualiza como un profesionista universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos-afectivos y de su interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano que debe ser consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria. Sin embargo, antes de llegar a esta definición se puede retomar el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al ser considerada una de las mejores universidades de Latinoamérica. Empero, la UNAM, a partir de 1977, se mantuvo con el octavo plan de estudios hasta su posterior modificación en 1998 (Colín & Camarena, 2012). Anteriormente algunos investigadores como Lizárraga (1986, citado en Colín y Camarena, 2012) encontraron deficiencias en el plan de estudios, por ejemplo, que era de carácter más informativo que formativo, ya que sólo se centraba en la adquisición

de conocimientos y no de la misma manera en el desarrollo de un criterio o estimulación para analizar y resolver problemas, pensamiento autónomo y autorreflexivo, formación de estrategias de estudio, ánimo de innovación e investigación (Colín y Camarena, 2012).

Estos autores refieren que mientras transcurría la primera década de los noventa, la doctora Sandra Castañeda integró un grupo de psicólogos con representantes de las diferentes instituciones formadoras en la profesión de psicología en la República Mexicana —ya que ella era la encargada del desarrollo de indicadores para la certificación de la profesión—. Juntos definieron un modelo que incluía el desarrollo de siete competencias: conceptual, técnica, adaptativa, metodológica, contextual, ética e integrativa. Ante esto, algunas facultades desarrollaron su currículo de acuerdo con estas competencias. Los autores sostienen que en el caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) se tomaron como base competencias generales basadas en las funciones profesionales del psicólogo: evaluación, diagnóstico, intervención, prevención, planeación e investigación. Es hasta 2016 cuando la FESI decide hacer nuevos cambios al plan curricular, entre los que destacan la adopción de contenidos éticos en algunas materias, como Introducción a ámbitos profesionales I y II, Taller de integración universitaria II, Tradiciones y aplicaciones en psicología I, Dimensión social en psicología I y II, Estrategias metodológicas III, Taller de formación profesional II y Social teórica I (véase referencias).

Para especificar la enseñanza de contenidos éticos Pasmanik y Winkler (2009) mencionan la importancia de la enseñanza de la ética en los primeros años de la carrera, ya que es una clave para la identificación con la profesión, además de la interiorización de los principios éticos y el desarrollo de la autonomía moral, es decir, la capacidad de identificar los problemas que de alguna forma no están previstos en los códigos vigentes. Al respecto, Aguirre-Tobón y Díaz-Barriga (2004, citado en Barriga, 2016: 46) mencionan la relevancia de:

Introducir en el currículo y la enseñanza de la ética, diversidad de enfoques que enfatizan el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis empático de situaciones reales y la emoción moral como componentes clave, los diferentes enfoques educativos, el análisis de dilemas ético-morales, la discusión de casos reales (en este punto llama la atención como coincide Bolívar [2005], al mencionar que esta estrategia es interesante para iniciar la reflexión y el desarrollo moral tanto de dilemas éticos como de situaciones controvertidas socialmente, Identificación de comportamientos no éticos en el ámbito de la investigación), la práctica y la docencia de la profesión, la revisión crítica de literatura propia

del campo disciplinar desde una perspectiva ética, el uso de estrategias de role-playing, simulación de situaciones de conflictos éticos en la profesión, la narración de incidentes críticos con implicaciones éticas que la persona ha vivido o testificado, la lectura comprensiva y crítica de algunos autores clásicos y contemporáneos que discuten el tema de la moral, y la ética o los códigos de conducta profesionales.

Sobre todo, las autoras destacan la importancia de recurrir a enfoques de una “ética aplicada”, refiriendo que en este tipo de experiencias educativas es importante que los estudiantes universitarios puedan identificar la problemática subyacente y las partes o perspectivas en conflicto, y argumentar en torno a las implicaciones éticas con base en evidencias y marcos normativos, tomando como referente los principios básicos del ejercicio de una profesión: máximo beneficio, evitación del daño, justicia y competencia.

De la misma forma coinciden Pérez y Cabezas (2007, citado en Guitart, 2007), pues mencionan que la mejor forma de enseñar contenidos éticos es justamente la combinación de la teoría con la práctica, es decir, tener bases filosóficas y epistemológicas de la ética (Maliandi, 2002, citado en Guitart, 2007), junto con el análisis de casos reales, planteamientos de problemas y simulación de un Comité de Ética (cabe mencionar que dentro de la FESI existe una Comisión de Ética y una Subcomisión de Ética de la carrera de Psicología).

Bolívar (2005) menciona la importancia de incluir: a) conocimientos especializados, b) habilidades técnicas de actuación y c) marco de conducta en la actuación profesional. No obstante, Hortal (1995, citado en Hirsch, 2003) menciona que la introducción de materias y contenidos éticos en los planes de estudio no es suficiente ni resuelve el hecho de que los alumnos adquieran una formación profesional, pues se necesita que se incentive en ellos el uso de un criterio racional y crítico, que tomen conciencia de la importancia que es prestar servicios y bienes a la sociedad, así como las obligaciones y compromiso que implica, puesto que durante el ejercicio de la profesión surgen conflictos y dilemas éticos a los que se tendrán que enfrentar con ayuda de las herramientas que adquirieron durante su estancia en la universidad.

Respecto a los dilemas éticos, hay que tomar en cuenta que éstos pueden surgir en cualquier momento y es deber del profesional tener la capacidad para saber cómo enfrentar la situación y tomar decisiones; sin embargo, primero es necesario definir qué es un dilema ético. Del Río (2007) lo define como cuando entran en colisión dos deberes de obligado cumplimiento o, dicho de otra manera, cuando la única forma de cumplir con una obligación sea infringiendo otra, mientras que Louise Terry (2007, citado en Hirsch,

2011) considera que las diversas obligaciones de los profesionales pueden entrar en conflicto, y con ello pueden surgir los dilemas, los cuales pueden producirse cuando hay dos o más posibles explicaciones de una misma situación.

Al respecto, Guitart (2007) realizó una investigación en donde se les impartió un seminario acerca de la ética profesional del psicólogo. Se les preguntaba a los estudiantes lo que ellos creían que era un dilema ético, antes y después del seminario. Se asignó el valor de cero para las definiciones incorrectas y el valor de 1 para la definición “dos o más principios éticos o normativos contradictorios que suponen una dificultad en la toma de decisiones”. Se realizó una prueba T para muestras relacionadas y se encontró que los estudiantes realizaron mejores definiciones después de realizar el programa formativo, aunque hubo 14% de los estudiantes que seguían definiendo ambigua o incorrectamente el concepto. Esto quiere decir que faltaría introducir la revisión de contenidos éticos para su análisis, así como la preparación de los alumnos cuando se enfrenten a estas situaciones en su ejercicio profesional.

En otra investigación en Bogotá, realizada por González, Gómez, Espinosa, Cárdenas, Garzón, Montoya, Núñez, Solano y Tarquino (2007), diseñaron un instrumento que evaluó el nivel de desarrollo de cinco competencias éticas, las cuales se definieron como discernimiento ético, recto obrar, responsabilidad social, respeto por la dignidad humana y sentido moral. Dichas categorías se construyeron a partir de la implementación de estrategias como grupo focal, construcción de dilemas morales y entrevista semiestructurada, éstas con la finalidad de obtener más información acerca del proceso de reflexión ético que llevan a cabo los entrevistados para responder al dilema. Se aplicó el instrumento a 100 estudiantes de cinco facultades de Psicología de Bogotá. Se compararon estudiantes de primero y último año, y los parámetros de calificación fueron: deficiente, aceptable, satisfactorio y sobresaliente. Se encontró que 80% de los estudiantes evaluados se encuentra en un nivel de desarrollo “deficiente” y “aceptable” de las competencias, y 20% está en un nivel “satisfactorio”; en este último se tomó en cuenta sólo a los estudiantes del último año; además se encontró que las mujeres del último año presentaron un mayor desarrollo de las competencias evaluadas.

Para hablar de ética profesional dentro de un plan de estudios en la Universidad, es necesario pensar en los docentes que se van a dar a la tarea de impartir estos conocimientos y de incentivar el desarrollo de competencias éticas en sus alumnos, ya que el ejercicio de la docencia exige dominar el conocimiento y competen-

cias que han de ejercer en la institución (además de actualización continua). Al respecto, García García (2010) menciona que en diversos informes se han encontrado características de un buen profesor: compromiso con la profesión, afectividad con los alumnos, conocimiento de la materia que enseña, empleo de técnicas didácticas adecuadas, trabajo colaborativo en grupo de profesores, pensamiento reflexivo y crítico, y motivación por la calidad, entre otros. Además menciona que el objetivo primordial de la educación es el desarrollo en los alumnos de habilidades cognitivas, afectivas, morales y sociales. El compromiso del profesor reside en su amor por su trabajo, su vocación y la conciencia de que es el propio alumno el que va a desarrollar su formación.

Al respecto, Valladares y Lazo (2011) realizaron una investigación en Lima con el objetivo de conocer cómo percibe el docente su ética profesional y si hay una relación significativa con su desempeño laboral. Para ello utilizaron el Inventario de Comportamiento Ético Docente de Ana Hirsch (2005), y el Inventario de Desempeño Laboral de Manuel Torres (s/a, citado en Valladares y Lazo, 2011). El instrumento fue aplicado a 304 docentes de nueve instituciones educativas. Se encontró que existe una correlación significativa entre la percepción de ética profesional y el desempeño docente. Por lo tanto, la formación y capacitación de los docentes es parte importante al momento de ejercer su función dentro del aula, ya que se necesita una preparación ética, técnica y académica.

Con base en esto, las preguntas de investigación en este estudio fueron:

- ¿Los alumnos perciben que aprenden contenidos éticos durante su Licenciatura en Psicología?
- ¿Qué es lo que los alumnos definen como “ética profesional”?
- ¿Los maestros son percibidos como éticos o no éticos?
- ¿Qué es lo que los alumnos definen como “ético” en un profesor?

Objetivos

Objetivo general: Comparar la percepción de los estudiantes de Psicología de 1o. y 5o. semestres respecto al aprendizaje de ética profesional que han adquirido en su formación académica al momento de la aplicación del cuestionario.

Objetivos específicos

1. Elaborar un cuestionario para conocer la percepción de los alumnos respecto a la adquisición de conocimientos éticos (anexo).

2. Conocer si el semestre, sexo y/o el turno son variables que pueden afectar la percepción de los alumnos respecto al conocimiento ético adquirido.
3. Comparar la opinión de los alumnos de 1o. y 5o. semestres respecto a lo que consideran ético en un profesor.
4. Comparar las respuestas de los alumnos de 1o. y 5o. semestres respecto a la definición de "dilema ético" y "ética profesional".
5. Comparar la percepción de adquisición de conocimientos éticos de los alumnos de 1o. y 5o. semestres para iniciar su práctica con pacientes.

MÉTODO

La Hipótesis Nula del estudio fue que no habría diferencias significativas respecto a las variables semestre, sexo y turno en la percepción de los alumnos sobre los conocimientos éticos adquiridos, y su percepción en cuanto a la ética de los profesores.

La Hipótesis Alternativa fue que habría diferencias significativas respecto a las variables semestre, sexo y turno en la percepción de los alumnos acerca de los conocimientos éticos adquiridos y su percepción en cuanto a la ética de los profesores.

Variables

Las variables de interés fueron: semestre (1o. y 5o.), considerando que en el primer semestre los alumnos de Licenciatura no han obtenido conocimientos de principios éticos en la Psicología, y en 5o. semestre, ya que en este grado asisten a impartir prácticas con paciente y es importante tener idea de los conocimientos éticos con que cuentan, como el uso del consentimiento informado.

En cuanto a la variable de interés sexo, se pretendió saber si las percepciones acerca de los conocimientos éticos adquiridos variaron de acuerdo con el género (masculino, femenino). Y la variable de estudio turno (matutino o vespertino) fue considerada, ya que en la población vespertina generalmente los estudiantes de pregrado trabajan y podrían percibir el contar con la adquisición de conocimientos éticos.

Estas variables se correlacionaron con la variable adquisición de conocimientos éticos, la cual puede definirse de acuerdo con Aguirre-Tobón y Díaz-Barriga (2004), así como Díaz-Barriga, Pérez-Rendon y Lara Gutiérrez (2016), quienes mencionan la relevancia de

Introducir en el currículo y la enseñanza de la ética, diversidad de enfoques en enfatizan el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis empático de situaciones reales y la emoción moral como componentes

clave, los diferentes enfoques educativos, el análisis de dilemas ético-morales, la discusión de casos reales (en este punto llama la atención como coincide Bolívar [2005], al mencionar que esta estrategia es interesante para iniciar la reflexión y el desarrollo moral tanto de dilemas éticos como de situaciones controvertidas socialmente, identificación de comportamientos no éticos en el ámbito de la investigación), la práctica y la docencia de la profesión, la revisión crítica de literatura propia del campo disciplinar desde una perspectiva ética, el uso de estrategias de role-playing, simulación de situaciones de conflictos éticos en la profesión, la narración de incidentes críticos con implicaciones éticas que la persona ha vivido o testificado, la lectura comprensiva y crítica de algunos autores clásicos y contemporáneos que discuten el tema de la moral, y la ética o los códigos de conducta profesionales (Díaz Barriga, 2004: 46).

Obtención de la muestra

La muestra fue no-probabilística por conveniencia. Se escogió un día de la semana y un horario en que se pudieran elegir grupos de 1o. y 5o. semestres del turno matutino y vespertino de la carrera de Psicología en la FESI. A continuación se pedía permiso al profesor en turno para la aplicación de los cuestionarios. Este procedimiento se repitió hasta conseguir una muestra total de 193 estudiantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 193 participantes, alumnos de la carrera de Psicología (134 mujeres y 59 hombres), pertenecientes a los semestres 1o. (N = 97; 63 del sexo femenino y 34 del sexo masculino) y 5o. (N = 96; 71 del sexo femenino y 25 del sexo masculino). Las unidades de análisis fueron los grupos: cuatro grupos de primer semestre (siendo uno del turno matutino) y cinco grupos de quinto semestre (siendo tres del turno vespertino).

Instrumento

Se creó un cuestionario con un total de 11 preguntas (anexo 1), de las cuales cinco presentan cuatro indicadores de respuesta (ninguna clase, pocas clases, algunas clases y mayoría de clases), cuatro preguntas son dicotómicas (sí, no) y tres preguntas son abiertas, con un alfa de Chronbach moderado de 0.682 (respecto a las preguntas con cuatro opciones de respuesta) y de $\rho = 0.648$ para todo el cuestionario.

Para su construcción, se basó en la teoría y algunas investigaciones antes mencionadas (Guitart, 2007; García García, 2010, y Hirsch, 2011); además se sometió a revisión por parte del Comité de Ética de la FESI. Al

principio fueron 12 preguntas, pero después de algunas revisiones se decidió eliminar una pregunta del cuestionario y algunas modificaciones de redacción en otras preguntas; como resultado se obtuvo un cuestionario de 11 preguntas (anexo 1). Por tanto, en el cuestionario se preguntó a los alumnos si percibían que se enseñaba análisis de dilemas éticos-morales, comportamientos no éticos en algún ámbito de aplicación de la psicología, juegos de roles para ejemplificar dilemas éticos y revisión crítica de la literatura contemporánea sobre ética (anexo 1, preguntas 3, 4, 5, 6 y 7). Adicional a esto, las preguntas 1 y 2 fueron dicotómicas (sí, no) y con opción a dar su respuesta de manera abierta, mientras que las preguntas 10 y 11 fueron preguntas totalmente abiertas (anexo).

DISEÑO

El diseño de esta investigación fue no experimental transversal cuanti-cualitativo, de tipo descriptivo ex post-facto.

Procedimiento

A los participantes se les proporcionó un consentimiento informado grupal (véase el apartado "Consideraciones éticas"). Se les indicó leer las instrucciones y subrayar la respuesta que más se adecuara a lo que estaban revisando en las asignaturas o, dado el caso, escribir su opinión; asimismo se les recordó que no era una evaluación académica, sino que la información proporcionada sería para fines de investigación. Se hizo énfasis en la importancia de su colaboración y veracidad de las respuestas. El tiempo para contestarlo fue libre.

Consideraciones éticas

A los participantes se les proporcionó un consentimiento informado grupal, contenido en el cuestionario, el cual explicaba el objetivo del estudio, solicitando su colaboración voluntaria y anónima, y asegurando guardar la confidencialidad. Se les informó que los datos se registrarían en una base de datos con contraseña, a la cual sólo la asesora y la investigadora tendrían acceso. Dicha base sería destruida después de cinco años. Los datos se utilizarían en publicaciones y eventos de divulgación salvaguardando su identidad. Los participantes podrían suspender la respuesta al cuestionario en cualquier momento, y retirarse del estudio sin ninguna consecuencia. Se les proporcionó el correo de la investigadora responsable para futuras dudas. El presente estudio se deriva de un proyecto madre, el cual cuenta con el VoBo de la Comisión de Ética de la FES Iztacala, UNAM (anexo).

Análisis estadísticos

El presente estudio es cuanti-cualitativo. El análisis cuantitativo analizó los datos obtenidos del cuestionario (SPSS, 20.0), utilizando una metodología estadística. El análisis cualitativo analizará las preguntas formuladas de manera abierta, con el objetivo de considerar todas las categorías de respuestas, obteniendo un análisis más fino de las percepciones reportadas.

Una vez resueltos los cuestionarios, se capturaron los ítems en una base de datos en SPSS (20.0) y se realizaron análisis estadísticos descriptivos de la muestra y comparaciones entre grupos mediante ANOVA (semestre, turno y sexo) y t de Student. En cuanto al análisis cualitativo, las respuestas dadas por los estudiantes se vaciaron a una base de datos en Excel y se procedió a la ordenación por categorías para poder comparar las respuestas y opiniones de los alumnos.

RESULTADOS

Análisis cuantitativo

En principio se realizaron varias pruebas t de Student para muestras independientes, comparando el total de la muestra con las variables sexo, turno y semestre con la percepción de la adquisición de contenidos éticos reportados, contenidos en las preguntas de opción múltiple del cuestionario (anexo 1, preguntas 3, 4, 5, 6 y 7), para observar si existían diferencias significativas.

En cuanto a la variable sexo, al comparar hombres y mujeres se obtuvo una $t(113.319) = 0.411$; $p > 0.05$, por lo que no existen diferencias significativas entre los sexos. Respecto a la variable semestre, al comparar a los alumnos de 1o. y 5o. semestres, el resultado fue de $t(187.758) = -0.287$; $p > 0.05$, por lo que tampoco hay diferencias significativas entre semestres. Por último, respecto a la variable turno (matutino y vespertino), el resultado fue de $t(163.557) = 0.779$; $p > 0.05$, por lo que tampoco hay diferencias significativas entre los turnos.

Adicional a esto se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las mismas variables, encontrándose que la variable sexo influye en la percepción de adquisición de contenidos éticos $F(13) = 0.34 < 0.05$.

Respecto a algunas preguntas del cuestionario (1, 2, 8, 9 y 10), se realizaron frecuencias y sus respectivos porcentajes, en relación con las variables semestre, turno y sexo, ya que son interesantes algunos datos encontrados que se presentan a continuación.

En cuanto a la variable sexo, en la figura 1 se puede observar que en la pregunta 1 ("¿Sabes qué es la ética profesional?") la mayoría de las mujeres y los hombres

se concentran en la respuesta con el indicador "No". Lo mismo sucede para las variables turno y semestre.

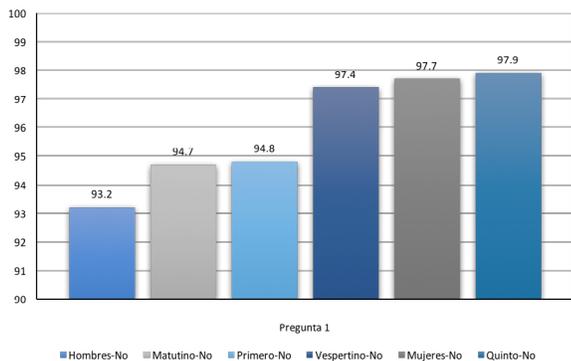


Figura 1.
¿Sabes qué es la "ética profesional"? (Porcentaje)

En la figura 2, respecto a la pregunta 2 ("¿Sabes qué es un dilema ético?"), la mayoría reportan "No" como respuesta principal para las tres variables (sexo, turno y semestre).

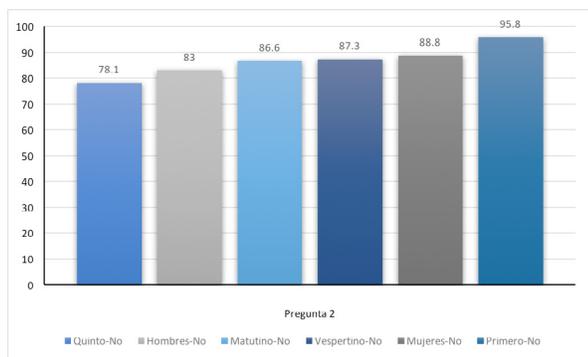


Figura 2.
¿Sabes qué es un "dilema ético"? (Porcentaje)

Referente a la pregunta 8 ("¿Has revisado de manera crítica literatura clásica y/o contemporánea donde aborden la ética, o códigos de conducta profesionales?"), respecto a la variable sexo, mujeres y hombres se inclinan a responder "Pocas clases" (48.5 y 47.4%). De igual forma en la variable turno, matutino (54.6%) y vespertino (44%). Y en torno a la variable 1er. semestre (47.4%) y 5o. semestre (48.9%) (figura 3).

En la pregunta 9 ("¿Te sientes preparado para llevar a cabo tu práctica con un paciente en la CUSI, respecto a la ética profesional que debes tener?"), se observa en la figura 4 que las mujeres se inclinan a la respuesta "Sí" (53.7%) mientras que los hombres se inclinan a "No" (59.3%); respecto a la variable turno, la mayoría reporta que "Sí" en el matutino (53.3%) y "No" en el vespertino (52.54%). En cuanto a la variable semestre, el 1o. reporta en su mayoría que "Sí" (68%), mientras que el 5o. que "No" (68.7%) (figura 4).

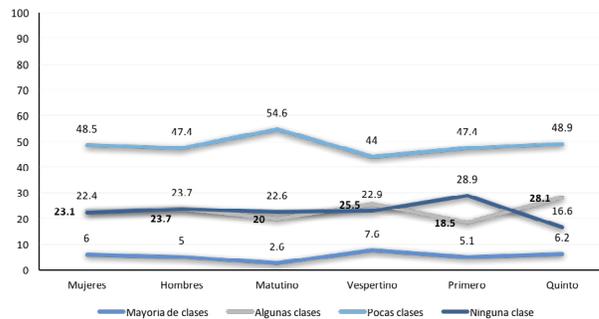


Figura 3.
¿Has revisado de manera crítica literatura clásica y/o contemporánea donde aborden la ética, o códigos de conducta profesionales? (Porcentaje)

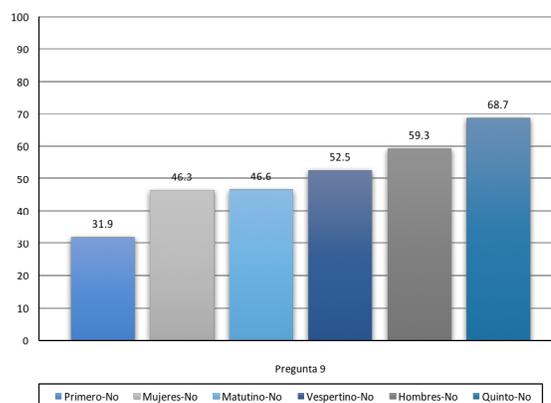


Figura 4.
¿Te sientes preparado para llevar a cabo tu práctica con un paciente en la CUSI, respecto a la ética profesional que debes tener? (Porcentaje)

De igual manera en la pregunta 10 ("¿Crees que tus profesores te han enseñado lo suficiente respecto a la ética profesional en psicología?"), las mujeres responden "Sí" (56%) mientras que los hombres responden "No" (57.6%). En cuanto a la variable turno, tanto el matutino y como el vespertino se inclinan por "Sí", al igual que en la variable semestre, tanto 1o. como 5o. (figura 5). Se puede interpretar entonces que las mujeres, el turno matutino y el 1er. semestre se consideran mejor preparados para realizar su práctica profesional en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), porque sus profesores les han enseñado lo suficiente.

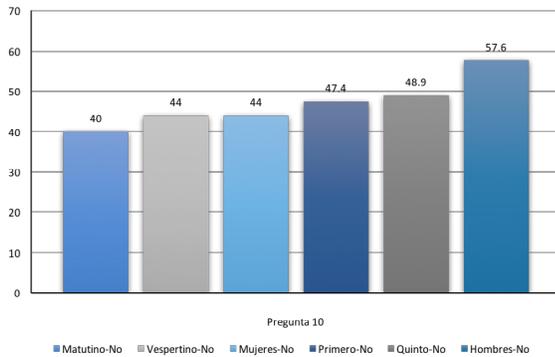


Figura 5. ¿Crees que tus profesores te han enseñado lo suficiente respecto a la ética profesional en Psicología.

Análisis cualitativo

En cuanto a los análisis cualitativos, se encontró que en la pregunta 1 (“¿Sabes qué es la ética profesional?”), los alumnos tenían opción de subrayar “SÍ” o “NO”, además de escribir la definición que ellos consideraran correcta.

Referente a los alumnos de 1er. semestre, 94.8% respondieron que “Sí” sabían y sólo 5.1% que “No” sabían que es la ética profesional; de 94.8% que respondieron que “Sí”, sólo 49.5% de los alumnos escribió la definición correctamente retomando la definición de Hirsch (2011), mientras que el resto respondió de forma incorrecta o no hubo respuesta. Por ejemplo, para las respuestas que se consideraron correctas: “normas morales, reglas, valores”, “código que debe seguir un profesionista en su carrera”, “lo que debes hacer para preservar la integridad del cliente”, y para las que se consideraron incorrectas o incompletas: “no revelar información del paciente”, “respetar al paciente”. Se puede decir que la mitad de los alumnos sabe qué es la ética profesional.

Ahora, respecto a los alumnos de 5o. semestre sucede de forma similar; 97.9% responden “Sí” y solo 2% responden que “No” saben qué es la ética profesional; de los alumnos que contestaron “Sí” sólo 48.9% indican la definición correcta, mientras que el resto responde de forma incorrecta o no lo hace. Por ejemplo, para las respuestas que se tomaron como correctas: “problemática en la cual no se tiene clara la manera de actuar, aunque se sepa qué es lo correcto”, “cuando tienes que decidir entre dos cosas moralmente vistas como bueno o malo”, “en un problema no sabes cuál sería la mejor manera para solucionarlo”; y para las respuestas que se consideraron incorrectas o incompletas: “problemática que involucra los valores o moral de la persona”, “conflicto entre lo moral y lo correcto”, “decisión entre romper o

no el código ético”. De igual manera, la mitad de los alumnos sabe qué es la ética profesional.

En tanto, en la pregunta 2 (“¿Sabes qué es un ‘dilema ético?’”) a los alumnos de 1er. semestre les fue difícil establecer las respuestas correctas, aun teniendo las definiciones de Del Río (2007), ya que de forma general los alumnos respondían que se trataba de tomar una decisión y que involucraba un problema con el bienestar del paciente; sin embargo no se ajustaban exactamente a la definición dada por los teóricos, y en algún punto las respuestas tanto de 1o. como de 5o. semestre eran parecidas.

El 95.9% respondió que “Sí” sabía, y de este porcentaje sólo 38.14% respondió que un dilema ético es: “una problemática que se presenta en el ejercicio de tu profesión en la que no sabes qué decidir”, es decir, no es la respuesta esperada, pero tampoco es del todo errada. Mientras que 61.85% respondió que “es un conflicto que involucra los valores o la moral de la persona, en la que no sabes qué es lo correcto, o en la que se pone en juego tu ética o la violación del código ético”, entre estos alumnos se incluyen los que no dieron respuesta.

Mientras que en los alumnos de 5o. semestre 78.1% dijo que “Sí” sabe qué es un dilema ético, de este porcentaje sólo 33.3% refiere de forma más acercada a la propuesta de Del Río (2007) y Louis Terry (2007, citado en Hirsch, 2011), ellos mencionan que “es un conflicto que surge en el ejercicio profesional, en el que no sabes qué decisión tomar, pues cualquiera de las dos tiene repercusiones positivas y negativas”; sin embargo, aún faltaba mencionar que “es una contraposición entre dos lineamientos del código”. El 66.6% que se consideraron respuestas incorrectas eran parecidas a las de los alumnos de 1er. semestre: “un conflicto en el que se ponen en juego tus valores, tu ética como profesionista, en el que se tiene que romper el código ético”.

Por lo tanto, se puede afirmar que ambos semestres tienen una idea general de lo que es un dilema ético, pero aún sus respuestas se quedan incompletas si nos apeamos a las definiciones encontradas en la teoría.

En la pregunta 9 (“¿Te sientes preparado para llevar a cabo tu práctica con un paciente de la CUSI, respecto a la ética profesional que debes tener?”), es interesante porque los alumnos de 1er. semestre, 68% responden que “Sí” se sienten preparados y de 5o. (68.7%) responden que “No”. En el caso de que su respuesta fuera “No”, en otra pregunta se les solicitaba “En caso de que tu respuesta haya sido ‘No’, ¿qué te gustaría ver en tus clases para sentirte preparado para tratar a un paciente?”; para ordenar sus respuestas se crearon categorías (tabla 1).

Tabla 1.

Categorías de respuesta de los alumnos respecto a la pregunta 9.

| CATEGORÍAS | 1ER. SEMESTRE | 5O. SEMESTRE |
|--|---------------|--------------|
| Los profesores enseñan bien, pero yo no entiendo. | 1 | 1 |
| Más práctica (ejemplos reales-cotidianos, role-playing, casos clínicos, experiencias del profesor, intervención, actitud y trato al paciente). | 37 | 17 |
| Más teoría (literatura, cursos, conferencias, código ético, dilemas éticos, metodología). | 17 | 5 |
| Aún nos falta mucho por aprender/ Depende de mí si me siento capaz. | 3 | 2 |
| Referente al paciente, sus derechos, entrevista a la familia, su reacción. | 1 | 3 |
| Sin respuesta. | 7 | 2 |
| Alumnos que responden no sentirse preparados. | 66 | 30 |

Llama la atención que en ambos semestres la categoría más alta fue “Más práctica” con un índice de 56 y 56.6% para primer y 5o. semestre (tomando en cuenta sólo los alumnos que mencionaron “No” sentirse preparados). Además esto se relaciona con los resultados obtenidos en los análisis por género, turno y semestre, que respondían en la pregunta 7 (“Pocas clases”), es decir, que no realizan juego de roles (role-playing) para ejemplificar situaciones que impliquen un dilema ético.

Ahora, en cuanto a la pregunta 10 (“¿Crees que tus profesores te han enseñado lo suficiente respecto a la ética profesional en psicología?”), ambos semestres responden “Sí”; los de 1o. con 52.5% y los de 5o. con 51%, aunque podría decirse que en ambos semestres la mitad refiere “Sí” y la otra mitad “No”.

En cuanto a las preguntas 11 (“¿Para ti, qué características son importantes para considerar a un profesor ‘ético profesional?’”) y 12 (“¿Para ti, qué características son importantes para considerar a un profesor como ‘no ético profesional?’”), se retomaron las categorías propuestas por Hirsch (2011) para ordenar las respuestas en cuanto a lo que consideran “un profesor ético”, mientras que se retomaron las categorías propuestas por Martínez Navarro (2010) para ordenar lo que consideran como “un profesor no ético”. Es importante mencionar que surgieron algunas subcategorías que no estaban consideradas, por lo que se añadieron a las categorías que se consideraron correspondientes; todo el procedimiento se realizó entre dos investigadores para una mayor confiabilidad (tabla 2).

Tabla 2.

Categorías de respuesta para las preguntas 11 y 12.

| | ÉTICO | 1o. | 5o. | NO ÉTICO | 1o. | 5o. |
|-----------------------|---|-----|-------|--|-----|-----|
| Éticas | Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad. | 1 | 0 | Egoísta. | 6 | 8 |
| | Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales. | 35 | 15 | Subjetivo. | 13 | 8 |
| | Ética profesional y personal. | 34 | 55 | Sin ética profesional. | 35 | 36 |
| | Honestidad. | 15 | 3 | Deshonesto. | 13 | 8 |
| | Respeto. | 30 | 28 | Irrespetuoso. | 34 | 23 |
| | | | | Irresponsable. | 15 | 17 |
| | Responsabilidad. | 12 | | Soborno. | 3 | 4 |
| | | | | Acoso. | 1 | 2 |
| | Total | 12 | 11 | Total | 12 | 10 |
| | | 7 | 3 | | 0 | 6 |
| Afectivo emocionales | Capacidad emocional. | 12 | 4 | Paternalismo. | 1 | 0 |
| | Identificarse con la profesión. | 1 | 4 | Familiarización en exceso. | 8 | 6 |
| | Total | 13 | 8 | Total | 9 | 6 |
| Cognitivas y técnicas | Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional. | 13 | 3 | Poca o nula formación profesional. | 10 | 11 |
| | Competencias técnicas. | 4 | 15 | No prepara clases. | 3 | 1 |
| | | | | No retroalimenta. | 4 | 5 |
| | Formación continua. | 1 | | No controlar adecuadamente el comportamiento del alumnado. | 1 | 0 |
| Total | 18 | 18 | Total | 18 | 17 | |
| Sociales | Comunicación | 1 | 0 | Proselitismo. | 1 | 1 |
| | Respuesta no relacionada. | 2 | 2 | Respuesta no relacionada. | 5 | 1 |
| | No respondió. | 1 | 6 | No respondió. | 0 | 3 |

Cabe señalar que en estas preguntas la mayoría de los alumnos daban más de una respuesta —por lo que los datos pueden parecer “inflados”—; a pesar de esto, la mayoría de las respuestas recaen en la categoría “Competencias éticas” tanto para considerar a un

profesor ético como no ético en ambos semestres; se puede suponer como una posible explicación es que el sólo hecho de escuchar “ética” es indicio de que las respuestas van a estar dirigidas a la coherencia con esa palabra; sin embargo, en las subcategorías resalta “Ética profesional y personal” como la más alta en cuanto a frecuencia para 1o. y 5o. semestres. Para tener un panorama más amplio, en esta subcategoría se englobaron respuestas de los alumnos como: “se rige por el código ético, tiene valores, es congruente, no se involucra con los pacientes ni alumnos, respeta la confidencialidad”. Sin embargo, llama la atención que en ambos rubros de ético y no ético de ambos semestres sobresalen también subcategorías como:

- “Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales” (se incluyeron dentro de “ético”: objetivo al calificar, igualitario, justo, no se deja sobornar).
- “Honestidad” (se incluyeron como “no ético”: deshonesto = corrupto, no sigue sus propias reglas, es “barco”).
- “Respeto” (se incluyeron como “no ético”: irrespetuoso = discrimina, es altanero, intolerante, autoritario, grosero).
- “Responsabilidad” (se incluyeron dentro de “ético”: puntual, comprometido, disciplinado).

Se puede decir que existe una correspondencia entre lo que consideran ético y no ético, por lo que puede explicarse a lo que los mismos alumnos viven día con día con sus profesores, es decir, no es un ideal de lo que esperan de sus profesores, sino que es posible que sea su realidad de la que esperan un cambio.

En seguida, en la categoría “Competencias afectivo emocionales”, en cuanto a profesores éticos sobresalen las subcategorías “Capacidad emocional”, en donde se incluyeron respuestas como “empático, comprensivo, amable, paciente, tolerante”, mientras que en profesores no éticos sobresale “familiarización en exceso”, es decir, “involucra sus sentimientos con la clase, tiene una relación sentimental con los alumnos”. Respecto a las “Competencias cognitivas y técnicas”, en cuanto a profesores éticos destaca la subcategoría “Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional” para los de 1er. semestre, y “Competencias técnicas” para los de 5o.; en esta última se consideraron “buen docente, apoya a sus alumnos para que realmente aprendan, tiene control de grupo/situaciones”.

Para finalizar, es posible concluir que tanto los alumnos de 1o. y 5o. semestres coinciden acerca de lo que consideran “ético” y “no ético” de sus profesores; además es necesario tener en cuenta que sus respuestas son el

vivo ejemplo de lo que acontecen día a día en sus clases, por lo que no se pueden ignorar sus respuestas aunque no se ajusten a las definiciones de los teóricos, sino que es una oportunidad para detectar qué está sucediendo en la escuela y cómo se pueden proponer soluciones.

DISCUSIÓN

En primer lugar, se puede afirmar que se cumplió con los objetivos planteados en la presente investigación, pues fue posible conocer la percepción de los estudiantes de psicología de 1o. y 5o. semestres respecto al aprendizaje de la ética profesional que han construido en su formación de Licenciatura, además de comparar los resultados por sexo, turno y semestre, en donde se observó que la variable sexo influye en dicha percepción, aceptando la hipótesis alterna.

Sin embargo, se debe reconocer que el instrumento tiene una validez moderada, lo cual puede explicarse por la poca cantidad de ítems que se incluyeron y que además éstos son de varios tipos de respuesta, por lo que se sugeriría realizar otro instrumento que incluya por lo menos el mismo número de ítems para cada tipo de respuesta o seleccionar sólo un tipo de respuesta; no obstante, el instrumento fue de utilidad para conocer la opinión sin restricciones de los estudiantes.

En general, los análisis por sexo, turno y semestre muestran que los alumnos perciben que en “pocas clases” revisan contenidos éticos. Recordemos entonces a Pasmanik y Winkler (2009) cuando mencionan la importancia de enseñar la ética en los primeros años de la carrera, ya que a pesar de que el primer semestre iba a correr con el nuevo cambio de plan curricular, no se observan diferencias considerables respecto al 5o. semestre. Asimismo, retomando a Aguirre-Tobón y Díaz-Barriga (2007) cuando mencionan la relevancia de introducir en el currículo: diversidad de enfoques que enfatizan el pensamiento crítico, el análisis de dilemas ético-morales, análisis de casos reales donde existan dilemas éticos y su posible solución, identificación de comportamientos no éticos en algún ámbito de aplicación de la psicología, realización de juego de roles para ejemplificar situaciones que impliquen un dilema ético y revisión de literatura clásica y/o contemporánea donde se aborde la ética o códigos de conducta profesionales.

Podemos concluir que sería importante realizar otros estudios que permitan en la FES Iztacala, en el caso particular de la carrera de Psicología, conocer si los alumnos perciben que no se transmiten suficientes contenidos éticos en su formación. En esta muestra se aprecia que no perciben esta adquisición de conocimientos.

Para ejemplificar, es posible rescatar varios datos interesantes de algunas preguntas del cuestionario que se aplicó.

Por ejemplo, en este estudio, en cuanto a género, las mujeres mencionaron considerarse mejor preparadas que los hombres para realizar su práctica profesional en la CUSI, ya que perciben que sus profesores les han enseñado lo suficiente; sin embargo, refieren que son “pocas clases” en las que revisan contenidos éticos. Los hombres, por su parte, perciben que revisan en más asignaturas algunos contenidos éticos; no obstante, ambos sexos refieren no realizar actividades planeadas para ejemplificar dilemas éticos.

En cuanto a la variable turno, cabe rescatar que el turno matutino se considera mejor preparado para efectuar su práctica en la CUSI de la FESI, ya que perciben que sus profesores les han enseñado lo suficiente. Sin embargo, el turno vespertino realiza análisis para identificar comportamientos no éticos en algún ámbito de aplicación de la psicología en más clases.

Y en cuanto a la variable semestre, el 1er. semestre se siente preparado para llevar a cabo su práctica profesional con pacientes porque sus profesores les han enseñado lo suficiente, a diferencia de 5o. semestre, que refiere que aunque sus profesores les han enseñado lo suficiente, no se sienten preparados para su práctica.

Esto llama la atención, ya que se esperaría que los de 5o. semestre tuvieran un conocimiento más amplio respecto a contenidos éticos e intervención psicológica. Es posible afirmar que no se está cumpliendo con lo que menciona Nussbaum (2005) en cuanto a que las competencias éticas y profesionales se van desarrollando a lo largo de la formación profesional de los estudiantes. Por último, ambos semestres coinciden con revisar en “algunas clases” análisis para identificar comportamientos no éticos en algún ámbito de aplicación de la psicología, pero también refieren que no realizan juego de roles para ejemplificar dilemas éticos.

Es interesante que en la pregunta 7 los análisis por sexo, turno y semestre coinciden en que en “Ninguna clase” realizan juego de roles (role-playing) para ejemplificar situaciones que impliquen un dilema ético.

Por otra parte, es interesante que los alumnos de 1o. y 5o. semestres tengan casi los mismos porcentajes en cuanto a su conocimiento de lo que es la ética profesional y de lo que es un dilema ético, cuando se esperaría que los de 5o. semestre tuvieran un conocimiento mayor.

Por lo tanto, podemos retomar a Hortal (1995, citado en Hirsch, 2003) cuando indica que no es suficiente la introducción de materias y contenidos éticos en los planes de estudio.

En la FESI se implementó un nuevo plan curricular que incluye contenidos éticos, por lo que se espera que haya más claridad en los resultados.

Es necesario, aparte de la preparación académica, crear una cultura ética, es decir, que tengan conciencia de la responsabilidad que implica ser psicólogo y dar un servicio a la sociedad. Para ello es necesario que también los profesores realicen una reflexión acerca de su práctica en la vida cotidiana, pues como menciona García García (2010), en diversos informes se han encontrado características que definen a un buen profesor como: compromiso con la profesión, afectividad con los alumnos, conocimiento de la materia que enseña, empleo de técnicas didácticas adecuadas, trabajo colaborativo en grupo de profesores, pensamiento reflexivo y crítico, y motivación por la calidad, entre otros. Y como se observa en los resultados, los alumnos pueden identificar en sus profesores las conductas éticas y no éticas.

CONCLUSIONES

A pesar de que el tema de la ética en las profesiones no es algo nuevo, aún existe cierta resistencia para hablar de ello en las asignaturas. Se reconoce la importancia de la enseñanza de contenidos éticos en la universidad, pero todavía no se logra un consenso claro entre las asignaturas o profesores respecto a lo que van a impartir, pues aunque en la literatura se encuentran propuestas para impartir contenidos éticos, en la FESI no se apega a lo encontrado en la literatura, teniendo en cuenta lo que reportaron los alumnos en el cuestionario. Por lo tanto, una futura investigación podría centrarse en conocer los efectos del nuevo currículum que se ha implementado en la FESI, ya que éste se incluye en los objetivos de algunas materias. Un ejemplo es la materia “Taller de formación profesional”, en la cual se revisarán la enseñanza y desarrollo de habilidades/principios relacionados con la ética profesional en los diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología.

Uno de los objetivos de este estudio fue conocer la opinión de los alumnos respecto a su conocimiento o definición que tienen de “ética profesional”, “dilema ético” o “profesor ético”, ya que a partir de sus definiciones se tiene un panorama más claro de donde pueden partir los profesores para enseñar contenidos éticos, es decir, que no se dé por hecho que los alumnos vienen, por ejemplo, con este conocimiento desde el nivel medio superior, sino a partir de lo que ellos mismos refieren.

En el caso de las definiciones que dieron de “profesor ético” y “profesor no ético”, es interesante que hay respuestas muy diversas, lo cual sirve como un punto de apoyo para que sean los mismos alumnos los que de-

nuncien cuando observen alguna conducta que perciban como “no ética”; por otro lado, no se considera que las respuestas sean fuera de lugar o de contexto, sino que son los mismos alumnos los que dan su opinión para que el desempeño de los profesores mejore.

Está en manos de todos crear una cultura ética, alzar la voz cuando no estamos de acuerdo en algo, y siempre y cuando sea en pro de la mejora de la universidad, ya que muchas veces los alumnos pueden verse invadidos por el miedo a represalias.

Otra de las aportaciones de este estudio es que los alumnos ya han manifestado qué es lo que necesitan éticamente para sentirse mejor preparados cuando tengan que enfrentar el mundo profesional, y es sobre todo realizar más ejercicios prácticos que los acerquen a la realidad a la que muy pronto se enfrentarán; no sólo bastan los fundamentos teóricos o la enseñanza de las técnicas; los alumnos necesitan prepararse éticamente previo a realizar prácticas con usuarios reales, o en su caso debatiendo con ayuda de los profesores casos imaginarios o realizando role playing, en donde se ejemplifiquen las reacciones o posibles situaciones de los usuarios, y en donde se pongan en juego dilemas éticos; y algo muy importante, cómo se debe resolver un dilema ético, ya que en muchas de las respuestas de los alumnos se mencionaba un “deber moral” o una decisión que implicaba el juicio moral del psicólogo implicado, cuando la realidad es que hay que guiarse por el código ético para resolver la situación, y así, por medio de su formación educativa, se puede ir perfeccionando el trato hacia los usuarios y el refinamiento de sus habilidades para tomar decisiones.

Entonces, es responsabilidad de la institución educativa, que incluye profesores, alumnos, autoridades y comités de Ética, llegar a ese consenso acerca de qué es lo que se va a enseñar respecto a contenidos éticos, y cómo se van a enseñar, tomando en cuenta las necesidades y dificultades de los alumnos, pues somos todos los que conformamos el futuro de la educación, el futuro de un país. ■

REFERENCIAS

- Aguirre- Tobón, M. y Díaz -Barriga, F. (2007). Principios y dilemas éticos reportados por estudiantes de Psicología en el ejercicio de prácticas profesionales. Memorias Congreso COMIE. www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/.../at06/PRE1178941846.pdf
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24).
- Colin, E. & Camarena, T. (2012) La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza en investigación y psicología*. Vol. 17, (1), pp. 151-170.
- Del Río, C. (2007). Dilemas éticos relacionados con la confidencialidad. *Información Psicológica*. No. 90. Pp12-27
- Díaz-Barriga, F., Pérez-Rendón, M. M., & Lara Gutiérrez, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(18), 42-58.
- Esteban Guitart, M. (2007). ¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético? Propuesta de un programa de formación en ética profesional. *Revista de Enseñanza Universitaria* (30), 58-65.
- França-Tarragó, O. (1999). Ética para psicólogos: introducción a la psicoética. Desclée de Brower.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4).
- González, M. R., Gómez Villegas, L. S., Espinosa J. C., Cárdenas, D. C., Garzón, Y., Montoya, E. M., Núñez, E.N. & Tarquino, J.E. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3(1) pp. 11-24
- Guitart, M. E. (2009). La dimensión ética de la práctica profesional: Evaluación de un programa formativo. *Revista Diálogo Educativo*, 9(26), 91-101.
- Hirsch, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica* (37), 1-16.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(1), 01-14.
- Hirsch Adler, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, (38).
- Nuevo plan de estudios de la carrera de Psicología. FES Iztacala (2015). http://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomolPsicologiaFESIztacala27_11_2015.pdf. Recuperado el 17 de noviembre de 2016.
- Nuevo plan de estudios de la carrera de Psicología. FES Iztacala (2015). http://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomollPsicologiaFESIztacala27_11-2015.pdf. Recuperado el 16 de noviembre de 2017.
- Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Andes Bello.
- Pasmanik, D., & Winkler, M. I. (2009). Buscando orientaciones: pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psyche (Santiago)*, 18(2), 37-49.
- Valladares, M. T., & Lazo, R. L. (2011). Relaciones entre ética profesional y desempeño laboral en profesores de un distrito del cono norte de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(1), 79-93.

ANEXOS

Anexo 1

El presente cuestionario contiene preguntas relacionadas con la Ética que debe prevalecer en tu educación profesional. Tu participación será anónima, voluntaria y confidencial. Al responder las preguntas aceptas que los datos obtenidos sean utilizados para fines de investigación.

Sexo: F M

Instrucciones: Lee las preguntas que se presentan a continuación; en algunas tendrás que subrayar la respuesta que mejor describa tu opinión. En otras preguntas tendrás que escribir tu opinión (puedes usar la parte de atrás de la hoja). Recuerda que esto no es una evaluación y conocer tu opinión ayudará a futuras intervenciones para el desarrollo de una cultura ética en la FESI.

1. ¿Sabes qué es la “ética profesional”?

- a) Sí b) No

Respuesta:

2. ¿Sabes qué es un “dilema ético”?

- a) Sí b) No

Respuesta:

3. ¿Has realizado análisis de dilemas ético-morales durante tus clases?

- a) En la mayoría de las clases.
b) En algunas clases.
c) En pocas clases.
d) En ninguna clase.

4. ¿Has discutido casos reales en donde exista un dilema ético y la posible decisión final?

- a) En la mayoría de las clases.
b) En algunas clases.
c) En pocas clases.
d) En ninguna clase.

5. ¿Has realizado análisis para identificar comportamientos no éticos en algún ámbito de aplicación de la psicología (educativo, clínico, organizacional, investigación)?

- a) En la mayoría de las clases.
b) En algunas clases.
c) En pocas clases.
d) En ninguna clase.

6. ¿Has realizado juego de roles (role-playing) para ejemplificar situaciones que impliquen un dilema ético?

- a) En la mayoría de las clases.
b) En algunas clases.
c) En pocas clases.
d) En ninguna clase.

7. ¿Has revisado de manera crítica literatura clásica y/o contemporánea donde aborden la ética, o códigos de conducta profesionales?

- a) En la mayoría de las clases.
b) En algunas clases.
c) En pocas clases.
d) En ninguna clase.

8. ¿Te sientes preparado para llevar a cabo tu práctica con un paciente en la CUSI, respecto a la ética profesional que debes tener?

- a) Sí b) No

8.1. En caso de que tu respuesta haya sido “No”, ¿qué te gustaría ver en tus clases para sentirte preparado para tratar a un paciente?

Respuesta:

9. ¿Crees que tus profesores te han enseñado lo suficiente respecto a la ética profesional en psicología?

- a) Sí b) No

10. Para ti, ¿qué características son importantes para considerar a un profesor “ético profesional”?

Respuesta:

11. Para ti, ¿qué características son importantes para considerar a un profesor como “no ético profesional”?

Respuesta:

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 2



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
COMISIÓN DE ÉTICA



Los Reyes Iztacala a 21/09/2016

Oficio: CE/FESI/092016/1093

DRA. COFFIN CABRERA NORMA

Presenta:

En atención a su solicitud de aval, por la Comisión de Ética de esta facultad, para su proyecto denominado **La ética y bioética en la formación profesional del psicólogo ante el cambio curricular en la FES Iztacala**, que va a someter a **Convocatoria PAPCA 2016**.

Esta comisión acordó la siguiente opinión técnica:

Avalado sin recomendaciones

Sin otro particular por el momento, quedamos a sus órdenes para cualquier aclaración y aprovechamos la oportunidad para enviarle un atento saludo y nuestro respeto académico.

Atentamente

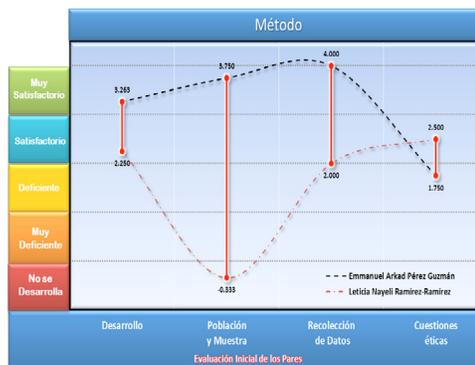
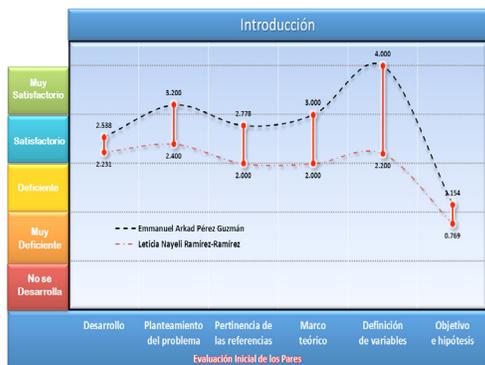
M. en C. María Eugenia Isabel Heres y Pulido
Presidente



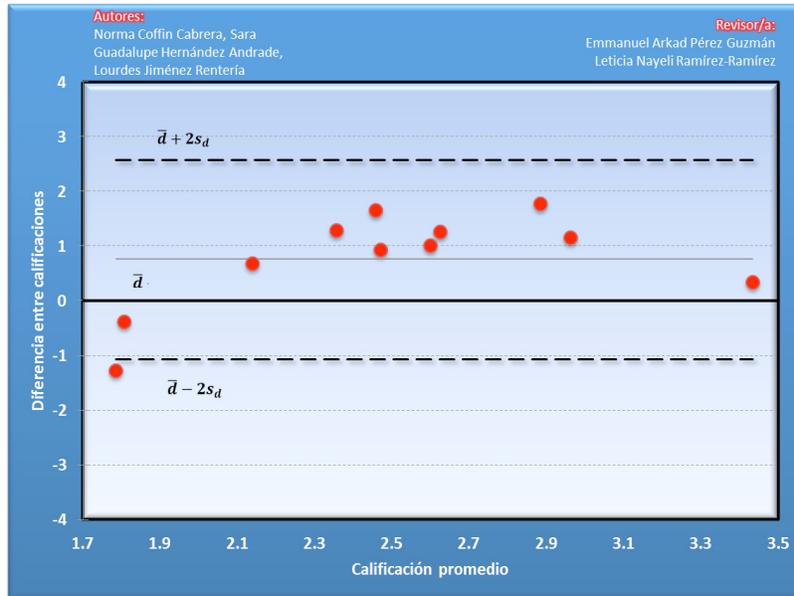


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

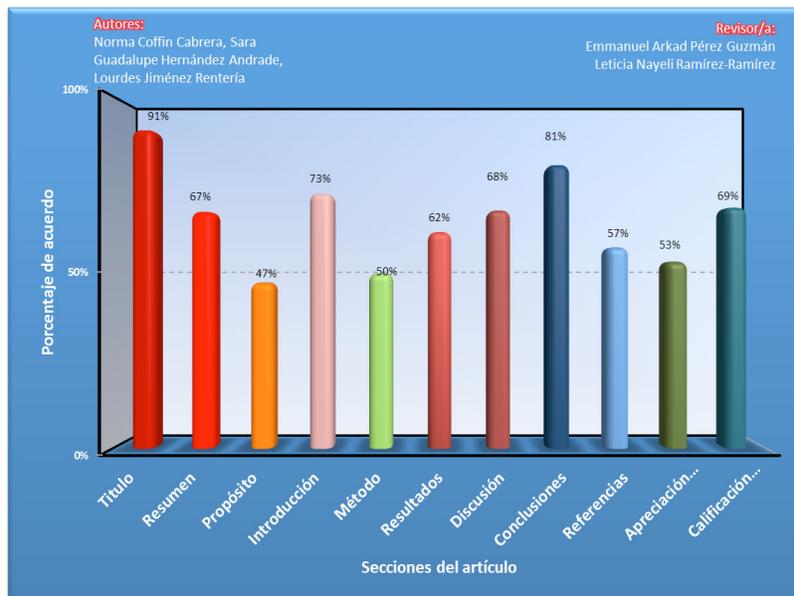
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

| Revisor 1 | Revisor 2 |
|---|---|
| Emmanuel Arkad Pérez Guzmán | Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez |
| Título/Autoría | |
| En relación al título del artículo, solo haría la observación que no hace referencia a que son estudiantes de pregrado. Entiendo que dados los lineamientos de publicación no pudo ser más preciso el título, sin embargo, considero que es un aspecto que debe cuidarse. | Necesario especificar el contexto de la investigación y el nivel educativo de los participantes. |
| Resumen | |
| Faltó agregar resultados con valores numéricos y en las palabras claves considero que seria importante incluir la palabra psicología. | No sigue la metodología sugerida en los estándares de calidad de las revistas (IMRD), necesario desarrollar justificación y relevancia de la investigación en la línea de investigación. No presenta hipótesis, diseño de investigación, ni resultados expresados en términos numéricos. Sobrepasa las 150 palabras. Se enuncian menos de 5 palabras clave y la versión en inglés requiere precisiones y revisión de gramática. |
| Próposito del Estudio | |
| No se identificaron en el texto las preguntas de investigación y/o hipótesis planteadas por los investigadores y que se derivan de la problemática abordada. Es necesario que se incluyan. | Si bien es un tema vigente en el ámbito educativo, la revisión de literatura es débil; se sugiere usar referencias de las investigaciones más actuales en el tema a nivel nacional e internacional (por lo menos de 5 años atrás). Asimismo, se presenta una gran discrepancia en el uso de conceptos y variables de la investigación, ej.: conocimientos, competencias, aprendizaje. Las variables del estudio no aparecen claramente definidas, tampoco se explica las razones por las que se seleccionó el enfoque cuantitativo para responder a las preguntas de investigación que no aparecen delineadas en el estudio. En la sección de resultados indica bajo el apartado "Análisis cualitativos" sin explicitar los métodos o estrategias de análisis empleadas. Finalmente, en la sección de discusión no se señala el aporte del estudio y cómo abona a lo ya documentado por otros autores en el área de competencias éticas y desarrollo profesional. |

| Revisor 1 | Revisor 2 |
|--|---|
| Introducción | |
| 1. Considero que dadas las características del estudio y las variables que se establecieron, existían elementos para formular hipótesis. 2. Por otro lado, en el marco teórico, presentan un dato erróneo. El Código de Nuremberg fue promulgado y publicado en el año de 1947, no en 1957. | Definición de variables y conceptos Plantear hipótesis y preguntas de investigación |
| Método | |
| 1. Se recomienda incluir en los anexos el instrumento de recolección de datos que fue utilizado en la investigación. 2. Esta investigación tendría que haber pasado por la revisión de un comité de ética o bioética de la institución en la que fue desarrollada. | La sección de método requiere de muchas precisiones no mencionadas en la investigación. La principal es la construcción y validez del instrumento empleado, así como el diseño utilizado y su fundamentación (en qué fuentes está sustentado). Adicional, es necesario presentar una definición operacional de las variables del estudio y el procedimiento de muestreo empleado. |
| Resultados | |
| Sin observaciones. | La redacción de los datos no permite la ubicación correcta y ordenada de los hallazgos. Asimismo, falta fundamentación en las estrategias de análisis seguidas. |
| Discusión | |
| En un párrafo de la discusión mencionan que, de acuerdo a X resultado y planteamiento teórico: ...podemos concluir que en la FES Iztacala no se toman en cuenta del todo estas sugerencias.... No se si los resultado de la investigación sean lo suficientemente concluyentes para llegar a el, incluso creo que podría ser falaz (falacia de presuposición). Además de generar una polémica y debate fuera de los objetivos, métodos y resultados de la investigación. | Necesario comparar con investigaciones recientes. En la sección de conclusiones se hacen juicios de valor sobre los hallazgos que no están fundamentados en los resultados reportados "Se reconoce la importancia de la enseñanza de contenidos éticos en la universidad, pero todavía no se logra un consenso claro entre las asignaturas o profesores respecto a lo que van a impartir, sino que pareciera que cada quien asume lo que es importante de enseñar a los alumnos." |
| Conclusiones | |
| Considero que las conclusiones están poco desarrolladas en relación a los datos obtenidos en el estudio. Creo que se podrían proponer, aunque de manera somera algunas propuesta para atender esta problemática y/o futuras investigaciones para darle continuidad a la investigación. | No se proponen investigaciones futuras y se encuentran opiniones no fundamentadas de los datos. |
| Referencias | |
| Casi todas las referencias tienen más de 5 años de haber sido publicadas. Sería necesario realizar una búsqueda más detallada o identificar si la problemática que aborda la investigación se ha trasladado o ha evolucionado a un campo conocimiento emergente. | Las referencias en su mayoría están desactualizadas y presentan errores en el formato APA, sexta edición. |

