



Revista Iberoamericana de Educación  
Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación  
México

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Pérez-Rendón, María-Maclovía; Lara-Gutiérrez, Yazmín  
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, vol. VII, núm. 18, 2016, pp. 42-58  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299143567003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales

Frida Díaz-Barriga Arceo, María-Maclovia Pérez-Rendón y Yazmín Lara-Gutiérrez

## RESUMEN

El asunto de la formación ética profesional ha tendido a resolverse mediante la introducción de al menos una asignatura en el plan de estudios de las universidades. Sin embargo, el análisis de los incidentes críticos que relatan los estudiantes respecto a cómo se transgrede en la realidad el código ético, conduce a cuestionar que esto es necesario pero no es suficiente. En este artículo se expone el análisis de incidentes críticos (IC) de ética profesional narrados por 57 estudiantes de licenciatura en Psicología pertenecientes a una universidad pública, quienes cursaban en sexto semestre la asignatura de Ética Profesional. En dichos incidentes aparece que los principios éticos de la profesión psicológica que se transgreden con más frecuencia se vinculan con la competencia y honestidad en el ejercicio de los profesionales, así como con la calidad de la enseñanza, investigación o supervisión en escenarios reales por parte de los profesores universitarios. Más de la mitad de los incidentes críticos narrados ocurren en escenarios clínicos o del sector salud, seguidos de los escenarios educativos en instituciones públicas, en la propia universidad y en contextos comunitarios. El papel asumido por los estudiantes en su propio relato es de testigo, receptor, transgresor o escucha, en ese orden. Los resultados se discuten en términos del currículo formal, oculto y nulo, del *ethos* profesional y de la propia institución educativa, así como de la necesidad de replantear la formación ética de los psicólogos en la universidad.

**Palabras clave:** ética profesional, currículo universitario, incidentes críticos, formación de psicólogos, *ethos* oculto.

### Frida Díaz-Barriga Arceo

[rendon\\_mm@yahoo.com](mailto:rendon_mm@yahoo.com)

Mexicana. Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora titular de tiempo completo, Facultad de Psicología, UNAM. Temas de investigación: currículo, diseño educativo, formación y evaluación docente, TIC en educación.

### María-Maclovia Pérez-Rendón

[diazfrida@prodigy.net.mx](mailto:diazfrida@prodigy.net.mx)

Mexicana. Maestra en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente estudia el Doctorado en Psicología, UNAM. Temas de investigación: portafolios, reflexión docente, evaluación educativa.

### Yazmín Lara-Gutiérrez

[yazminlaraq@yahoo.com.mx](mailto:yazminlaraq@yahoo.com.mx)

Mexicana. Doctorante en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de asignatura (interinato), Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Temas de investigación: evaluación y formación docente, TIC en educación.



## **Uma disciplina não é suficiente para ensinar ética profissional: os estudantes de Psicologia relatam incidentes críticos em aulas e cenários reais**

### **RESUMO**

A tendência para resolver a questão da formação ética profissional tem sido a introdução de pelo menos uma disciplina na matriz curricular das universidades. No entanto, a análise dos incidentes críticos relatados pelos estudantes sobre a forma em que o código ético é transgredido na realidade faz com que seja questionável se isso é necessário, porém insuficiente. No presente artigo expõe-se a análise de incidentes críticos de ética profissional relatados por 57 estudantes do curso de Psicologia, pertencentes a uma universidade pública, que estudavam a disciplina de Ética Profissional no sexto semestre. Nesses incidentes, os princípios éticos da profissão psicológica mais frequentemente transgredidos liga-se com a competência e honestidade no exercício dos profissionais, bem como com a qualidade do ensino, pesquisa ou supervisão em cenários reais por parte dos professores universitários. Mais da metade dos incidentes críticos relatados acontecem em cenários clínicos ou do setor saúde, seguidos dos cenários educacionais em instituições públicas, na própria universidade e em contextos comunitários. O papel assumido pelos estudantes, segundo relatos deles, é de testemunha, receptor, transgressor ou ouvinte, nessa ordem. Os resultados são discutidos nos termos da matriz curricular formal, oculta ou nula, do *ethos* profissional e da própria instituição educativa, bem como da necessidade de recolocar a formação ética dos psicólogos na universidade.

**Palavras chave:** ética profissional, matriz curricular universitária, incidentes críticos, formação de psicólogos, *ethos* oculto.

## **You cannot teach professional ethics in a course: Psychology students report about critical incidents in lecture rooms and real scenarios**

### **ABSTRACT**

The subject matter of professional ethics has tended to be solved by introducing at least one course in the curriculum of universities. However, the analysis of critical incidents referred by students about actual transgressions of the ethics code, leads us to question that this is necessary but not enough. This article describes the analysis of critical incidents (IC) related to professional ethics narrated by 57 students of a Psychology Bachelor's degree at a public university. They had taken the professional ethics course in the sixth semester. The incidents show that the ethical principles most violated in psychology are related to competition and honesty in the practice of the professionals, as well as with the quality of teaching, research or supervision in real scenarios by the university professors. More than half of the critical incidents referred, occurred in clinical scenarios or in the health sector, followed by educational scenarios in public institutions, the university itself and community contexts. The role taken on by the students in their own narrative is the one of a witness, recipient, transgressor or listener, in this order. The results are discussed in terms of the formal, hidden or non-existent curriculum, of the professional *ethos* and the educational institution itself, as well as the need to reconsider the ethical education of psychologists at university.

**Key words:** professional ethics, university curriculum, critical incidents, education of psychologists, hidden *ethos*.

**Recepción:** 18/07/15. **Aprobación:** 24/11/15.



## Introducción

La ética de las profesiones 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 ejecutan, tomando como referentes los derechos humanos, el respeto a la diversidad y la justicia (Peña, 2010). En este trabajo partimos de que la formación en la ética profesional, en el sentido antes expuesto, constituye una de las finalidades de la educación universitaria, y que no puede quedar en segundo plano ni desarticulada de la formación referida a los saberes y métodos propios de las disciplinas. Así, coincidimos con diversos especialistas en el tema de la eticidad en las culturas profesionales, quienes afirman que la finalidad de la formación universitaria no puede restringirse a habilitar jóvenes competentes para el mundo del trabajo o la investigación científica, pues ello reduciría su misión a una perspectiva de racionalidad instrumental y a la educación de los aspectos cognitivos y técnicos de los profesionales, quedando al margen del sentido humano y social de toda profesión (Bolívar, 2005; López Zavala, 2013).

La realidad social imperante conduce a cuestionar el perfil ético de los currículos universitarios, que al parecer no logran su cometido de formar profesionales que legitimen a la misma profesión a través del bien y la utilidad que deben proporcionar a la sociedad: “La urgencia ética en la sociedad mexicana marcada por la pobreza, la corrupción, el descrédito de las instituciones públicas, la violencia estatal y civil, la exclusión escolar, así como la disminución del espacio público para la convivencia pacífica, está constituyéndose en el apartado pendiente para el currículo universitario” (López Zavala, 2013: 17).

En este trabajo nos acercamos a indagar, desde la perspectiva y vivencia de los propios estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, el tipo de incidentes críticos que enfrentaron en este ámbito y

en donde los profesionales de su campo (o inclusive ellos mismos) transgredieron la ética de la profesión. Debido a que actualmente la mayoría de los currículos universitarios vinculados con la formación psicológica han introducido como contenido curricular a la ética de las profesiones (como asignatura, eje transversal o espacio de formación extracurricular), se planteó la situación de indagar dichos incidentes con estudiantes que estuvieran cursando dichos contenidos. Asimismo, el interés del trabajo se ubicó en discutir si la inclusión de la ética como asignatura es suficiente desde el criterio de los objetivos previstos en el espacio formativo y dilucidar qué tipo de experiencias educativas propician un aprendizaje más significativo y con sentido para los estudiantes. Se decidió apelar al recurso de la narración de incidentes críticos, debido a que constituyen un potente dispositivo pedagógico que permite desvelar las situaciones vividas por la persona desde su propia voz e interpretación y porque reflejan las emociones y valores involucrados en el episodio.

## La enseñanza de la ética de las profesiones y su inclusión como contenido curricular

Si bien una diversidad de autores establecen como el referente originario de las normas éticas en las profesiones al conocido Juramento Hipocrático de los griegos, los preceptos que hoy rigen a las profesiones y que se enseñan en las universidades, se derivan del Código de Nüremberg, formulado al final de la segunda Guerra Mundial. De acuerdo con Hirsch (2011), los postulados modernos relacionados con la ética profesional provienen principalmente de las ciencias biológicas y de la salud, sobre todo a partir del reconocimiento de acciones violatorias de los derechos de los sujetos en la experimentación con seres humanos.

En el terreno educativo, la enseñanza de la ética, asociada ya sea con la educación moral, la formación en valores, el respeto a los derechos humanos o

al comportamiento ciudadano, ocupa un papel privilegiado y a la par controvertido, tanto en la literatura especializada como en el currículo. En el contexto de las grandes reformas curriculares que inician en la década de los noventa del siglo pasado, una de las discusiones más álgidas es si debería instituirse en el currículo universitario por lo menos una asignatura vinculada con la ética de la profesión en cuestión, o bien si los contenidos de ética debiesen promoverse en la lógica de contenidos transversales, es decir, bajo los principios del currículo “infusionado” o “embebido”.

La lógica de la ética profesional infusionada o transversalizada implica que en cada curso del plan de estudios deberían abordarse las cuestiones de índole ética y ser motivo de enseñanza explícita y modelaje de parte del docente a cargo del grupo. Se esperaría que se transmitieran y modelaran las estrategias y valores requeridos por el estudiante desde la perspectiva de una educación integral del futuro profesional y ciudadano. No obstante, también se ha argumentado que la noción de contenidos transversales, a pesar del enorme potencial que reviste, corre el peligro de que éstos no se trabajen de manera sistemática, sino más bien esporádica o superpuesta, y se vayan dejando de lado en la enseñanza, quedando en lo implícito. Así, para Coll (2006) los contenidos transversales, siendo una propuesta curricular muy novedosa, son difíciles de llevar a la práctica sin cambiar la actual organización disciplinar del currículo. Cuando se argumenta a favor de la inclusión de cursos de ética profesional en psicología, como un objeto de estudio por derecho propio, se afirma que debe iniciarse desde los primeros años de la carrera, debido a la relevancia de la ética como componente clave de la identidad profesional, atendiendo al desarrollo de la autonomía moral y a la interiorización de los principios éticos, así como a la capacidad de dirimir conflictos, inclusive anticipando situaciones emergentes no previstas en los códigos vigentes (Pashmanik y Winkler, 2009).

Si bien es cierto que la revisión y reflexión crítica de los principios ético-profesionales es muy relevante e indispensable en el proceso de formación de todo profesional universitario, cuando la enseñanza se reduce al aprendizaje repetitivo de información declarativa y de códigos de conducta, se empobrece la posibilidad de una verdadera formación ética del futuro profesional. La enseñanza repetitiva de contenidos de ética profesional resulta insuficiente y es poco motivante para los estudiantes, no conduce a la internalización de valores, ni a la formación en sentido pleno de una ética profesional basada en principios y orientada por el sentido de brindar el máximo beneficio a las personas y a la sociedad. Este enfoque no conduce al aprendizaje significativo ni tampoco fortalece la identidad del profesional en relación con este importante aspecto, pues no le aporta elementos para la toma de decisiones ante el conflicto ético en situaciones reales.

Respecto a lo anterior, vale la pena mencionar la distinción que hace Hortal (2002) entre principios y normas. Los principios éticos orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones y qué hay de malo y evitable en otras, evidencian los valores del vivir y del actuar. Las normas, en cambio, dicen cómo debe aplicarse un principio en determinadas situaciones. Por ello, la sola prescripción o imposición de normas, sin que exista comprensión crítica, convicción y apropiación propia de los principios que subyacen, es insuficiente para la formación ética de la persona. Para este autor es indispensable educar en torno a la reflexión sobre los aspectos fundamentales o constitutivos de la vida moral, pero a la par de una concreción de la reflexión ética que permita orientar el proceso de toma de decisiones en los casos específicos que enfrenta.

En otro orden de ideas, se ha afirmado que la educación en valores, normas de relación y comunicación con los demás en torno a los objetos de estudio, las personas y el conocimiento mismo —cuestión que se vincula a la ética personal y de las profesiones— se



modela en las instituciones educativas en relación con una serie de aprendizajes implícitos o aparentemente no intencionados, lo que Apple (1986) denominó currículo oculto. Vallaeys (2015: 1), extiende este concepto y afirma que más allá de los contenidos curriculares, en toda institución educativa hay un *ethos oculto*, que se traduce en una pedagogía invisible, “relacionada con la ejecución de rutinas en la institución, rutinas intersubjetivas que legitiman, de manera sutil y no tan sutil, prejuicios, valores poco defendibles, discriminaciones solapadas”; por ello, ningún estilo de convivencia es éticamente neutral. Es decir, en toda universidad hay un *ethos* (la forma de ser, vida o comportamiento que adopta un grupo), por lo que este autor cuestiona el agregado a las mallas curriculares del consabido “curso de ética parche” como lo denomina el autor, dejando de lado la comprensión de los valores que promueve efectivamente la institución, los comportamientos y actitudes que se incentivan en la vida cotidiana. De igual o mayor importancia será identificar las contradicciones en la formación universitaria de valores ligados a la solidaridad, el desarrollo equitativo y sostenible, frente a la prevalencia de los criterios de eficiencia, eficacia y productividad orientados a la economía de mercado y al individualismo que imperan actualmente tanto en el ejercicio de muchas profesiones como en su currículo y en lo que se transmite a los jóvenes.

Por lo antes dicho, se requiere desarrollar el saber para la convivencia en la forma de una profesionalidad moral, que de acuerdo con López Zavala (2013) no logrará tomar sentido pleno en escenarios imaginados sino en ámbitos socialmente existentes en los contextos sociales, económicos, culturales, ambientales o de otro orden, vinculados con las profesiones implicadas.

Encontramos que ha sido motivo de discusión el enfoque didáctico mediante el cual deberían tratarse los temas de ética profesional en la formación universitaria. Aguirre-Tobón (2004) analiza un amplio

*corpus* de investigación sobre la enseñanza de la ética profesional, en la que concluye que es importante la enseñanza explícita de la ética profesional, que un curso aislado no basta para lograr el cometido de formar profesionales éticos, que hay que recurrir a enfoques de ética aplicada, es decir, ir más allá de enfoques prescriptivos centrados en el deber ser que se consigna en los códigos de ética, aunque su revisión y comprensión crítica no debe pasarse por alto.

La citada autora, con base en una amplia revisión de literatura sobre el tema, resalta la relevancia de introducir en el currículo y la enseñanza de la ética de las profesiones una diversidad de enfoques que enfatizan el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis empático de situaciones reales y la emoción moral como componentes clave. Entre los principales, cita los siguientes enfoques educativos: análisis de dilemas ético-morales prototipo en la profesión; discusión de casos reales; identificación de comportamientos no éticos en el ámbito de la investigación; la práctica y la docencia de la profesión; revisión crítica de literatura propia del campo disciplinar desde una perspectiva ética; estrategias de *role playing* y simulación de situaciones de conflicto ético en la profesión; narración de incidentes críticos con implicaciones éticas que la persona ha vivido o testificado. Asimismo, aboga por la lectura comprensiva y crítica de algunos autores clásicos y contemporáneos que discuten el tema de la moral, la ética, o los códigos de conducta profesionales, abarcando aspectos filosóficos, históricos, sociológicos o psicológicos, pues ello permite en determinado momento que el estudiante arribe a un marco de referencia que le permita argumentar en torno a situaciones que vive en la realidad y tomar las decisiones procedentes.

En este tipo de experiencias educativas es importante que los estudiantes universitarios puedan identificar la problemática subyacente y las partes o perspectivas en conflicto, 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. Finalmente, autores como Puig (1996) consideran que la formación ética de los estudiantes sólo es posible en un marco de construcción sociocultural de su identidad moral, y para ello es necesario que la comunidad educativa o universitaria se constituya en un *ethos democrático*.

Un tema estrechamente relacionado con el currículo y la formación ética de los profesionales reside en la ética de sus profesores. En el ámbito de la investigación y la docencia universitaria, se han identificado diversas conductas no éticas inaceptables y cuestionables. En el primer caso, la investigación, se mencionan la fabricación y falsificación de datos, el plagio, la intervención sin consentimiento informado. En el segundo, la docencia, aparecen el descuido en la formación permanente y en la didáctica de sus cursos, la impuntualidad, el ausentismo, formas inapropiadas de relacionarse o tratar a sus estudiantes, el ofrecer apoyos o clases extra a cambio de dinero, el manejo injusto o corrupto de las calificaciones, entre las principales (Hirsch, 2011).

### **Algunos estudios sobre currículo y ética profesional en el campo de la psicología**

La literatura empírica sobre el tema de la ética de las profesiones se ha incrementado considerablemente en nuestro contexto, en buena medida por la consolidación de grupos de investigación en México y en el mundo de habla hispana interesados en la problemática. Mencionaremos algunos de interés para este trabajo, dados sus propósitos o debido a que indagan la ética del psicólogo.

El estudio comparado de 120 planes de estudio universitarios de distintas carreras realizado en Colombia por Guerrero y Gómez (2013), indica que no obstante que la enseñanza de la ética ha ganado espacio en las mallas curriculares (el 52% de los programas comparados incluye en el plan de estudios al

menos un curso asociado a la ética), está pendiente un desarrollo didáctico apropiado, además de que la educación moral de la persona permanece ausente del currículo universitario. En los cursos analizados destaca la enseñanza de la ética como sistema deontológico, con énfasis en la normativa y con carácter informativo, sucediendo que en su mayoría no se hace diferencia entre ética y moral, aunque los que trascienden el tono descriptivo del contenido, se fundamentan en enfoques propios de la filosofía y psicología educativa.

En relación con la enseñanza de la ética profesional con estudiantes de psicología, la Asociación Psicológica Americana (APA) reportó recientemente una encuesta aplicada a 136 profesores de programas doctorales acreditados en universidades de Canadá y Estados Unidos, en su mayoría vinculados con la psicología clínica. Se encontró que las exposiciones orales eran la forma de enseñanza más común (95.6%) aunque se utilizaban otras estrategias. El documento más empleado fue el código ético de la APA, el tipo de tareas solicitadas eran la lectura (94.1%), y la práctica de enseñanza más común consistía en “enseñar con el ejemplo” (90.4%). El objetivo más mencionado en los cursos era el de lograr un avance en el pensamiento crítico de los estudiantes (94.9%) y el tópico que más enfatizaban se relacionaba con el consentimiento informado (100%). En su mayoría, se asignaban lecturas en libros de texto, análisis de casos y viñetas, trabajos escritos y presentaciones individuales (Domenech *et al.*, 2014).

En un análisis realizado con programas de asignaturas que abordan la ética de la profesión psicológica, Pasmanik y Winkler (2009) diferencian dos grandes enfoques formativos: remedial y positivo. La ética remedial se enfoca en códigos deontológicos y reglamentaciones cuya función en general es evitar que el psicólogo cause daño a otros cuando ejerce la profesión. En contraparte, la ética positiva se enfoca a promover la excelencia en el ejercicio de la psicología, teniendo como cimiento los valores, la moral y



los principios éticos; la intención es que la persona, el futuro profesional y ciudadano activo, encarne en sí una manera correcta y responsable de actuar.

De acuerdo con el código deontológico que rige a los psicólogos españoles, estos deben ser capaces de abordar dilemas éticos dentro de la comunicación con sus clientes y terceras personas relevantes. Un dilema ético se presenta cuando la toma de decisiones ocurre en condiciones de incertidumbre y existen contradicciones entre valores o principios normativos que se presentan en el ejercicio profesional, por ejemplo, el principio de confidencialidad contraviene el de informar a las instancias competentes acerca de la vulneración de los derechos humanos. En una intervención educativa con estudiantes universitarios españoles que estaban a punto de terminar la carrera de Psicología, se les dio una capacitación en ética aplicada, consistente en la discusión de distintas situaciones éticamente problemáticas que ocurrían en los tres ámbitos principales de intervención del psicólogo, sociosanitario, socioeducativo y organizacional o psicología del trabajo. Los estudiantes trabajaban en pequeños grupos, asumiendo los roles de un experto en bases filosóficas de la ética, un juez que aportaba el marco legal del ejercicio profesional y psicólogos expertos en los ámbitos de interés que realizaban los pasos de un razonamiento ético sobre el caso a analizar. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y final, lo que demuestra que la identificación y análisis de conflictos éticos que ocurren en la realidad permite tomar decisiones más acertadas (Guitart, 2007).

En una investigación realizada por la Sociedad Mexicana de Psicología (2009: 17) se solicitó a sus afiliados que describieran brevemente incidentes que hubieran entrañado una preocupación ética. De manera sintética, el 34% se relacionó con la incompetencia profesional; el 23% a faltas éticas vinculadas con cuestiones académicas y científicas, incluyendo el plagio; el 16% a hostigamiento y relaciones sexuales de psicólogos con pacientes y estudiantes; el 12%

al uso de pruebas psicológicas y a su interpretación; el 8% a relaciones ambiguas entre terapeuta y paciente; el 5% a la confidencialidad y el 1% a un manejo no ético de cuestiones culturales.

En las investigaciones de Aguirre-Tobón y Díaz-Barriga (2007) así como en la de Lara y Pérez (2010) con estudiantes mexicanos de psicología de dos universidades públicas, se encontró que los principales problemas de ética profesional y universitaria identificados por éstos en los escenarios a los que acudían a prácticas profesionales, se relacionaban con: los principios de competencia profesional y docente; respeto a los derechos y dignidad de las personas, y fabricación o falsificación de datos en investigaciones e intervenciones psicológicas. Los estudiantes conocían el código de ética y las consecuencias de los comportamientos identificados, pero reportaban que la mayoría de las veces no podían intervenir o solucionar la problemática por su estatus como estudiantes o por el temor de recibir una calificación reprobatoria.

Alvear, Pasmanik, Winkler y Olivares (2008) encontraron que de una muestra de 170 psicólogos chilenos, el 81.1% manifestó conocer el código de ética de la profesión pero un 60.4% se manifestó “contrario” a los códigos de ética profesional, valorando otros recursos para enfrentar problemas éticos, tales como la experiencia personal (53.3%) y el dominio de un buen manejo técnico (55%), conviniendo que quien ejerce de modo serio y responsable la profesión no requiere recurrir al código ético (56.2%). Entre otros factores que explican lo anterior, los autores mencionan la influencia de la formación ética recibida en la universidad, que etiquetan de escasa, teórica y descontextualizada del ejercicio profesional. Concluyen que es necesaria una formación que privilegie la reflexión y el debate, sobre la base del análisis de casos tomados de la realidad del ejercicio profesional.

Para los mismos estudiantes de psicología, debido a la forma en que se enseña el contenido, asignaturas



relativas a ética profesional no son valoradas como importantes en comparación con las asignaturas enfocadas a la enseñanza de contenidos disciplinares. En una encuesta aplicada a 418 estudiantes que cursaban el séptimo semestre de la licenciatura en Psicología de una universidad pública mexicana, resultó que Ética Profesional es una de las asignaturas tipificadas como “menos útiles” por los alumnos (Comisión de Seguimiento del Diagnóstico Curricular, 2015: 4).

La revisión anterior nos lleva a afirmar que la enseñanza de la ética en el campo de la formación del psicólogo sigue siendo una asignatura pendiente en la universidad, muy a pesar de que en la mayoría de los currículos se ha introducido una asignatura sobre ética de la profesión psicológica.

## **Método**

### **Planteamiento del problema y objetivo**

En atención a lo antes expuesto, consideramos de interés la indagación en torno a lo que sucede en proyectos curriculares que incluyen en el currículo formal la enseñanza de la ética profesional, con la intención de identificar aquellos incidentes críticos que los estudiantes viven en la cotidianidad de las aulas o que se relacionan con la intervención de los profesionales de la disciplina en que se están formando. Esto nos permite contrastar el deber ser del currículo en relación con la práctica de la ética en la profesión, desde la mirada y vivencia de los actores del currículo. Asimismo, nos conduce a dilucidar si los estudiantes identifican los principios éticos transgredidos en situaciones de conflicto y ubicar cómo se posicionan frente a los mismos.

El objetivo de este estudio fue identificar los incidentes críticos de ética profesional y universitaria en el campo de la psicología que son narrados por estudiantes de licenciatura de una universidad pública y que se encuentran cursando una asignatura sobre ética de la profesión.

## **Contexto y participantes**

La investigación se realizó en una universidad pública de la ciudad de México, en cuyo currículo se imparte en sexto semestre la asignatura “Ética Profesional”, la cual está catalogada como asignatura teórica, con una duración de dos horas semanales durante 16 semanas. El objetivo de la asignatura es “Desarrollar los principios éticos propios de la práctica profesional del psicólogo con base en los derechos humanos, la equidad social y el respeto a la diversidad” (Programa de la asignatura, 2008: 1).

Participaron en un inicio 66 estudiantes que cursaban la asignatura referida, con una edad promedio de 21 años, 75% mujeres y 25% hombres. Todos aceptaron participar voluntariamente y se acordó que en sus narrativas se guardaría la confidencialidad de sus nombres, así como los de terceros involucrados. Se les informó que los datos serían analizados y reportados con la finalidad última de retroalimentar la asignatura que cursaban y mejorar el enfoque de enseñanza.

## **Instrumento y procedimiento**

La estrategia de identificación de incidentes críticos (IC) fue propuesta originalmente por Flanagan (1954), considerando aquellos sucesos de la práctica profesional que causan perplejidad, dudas, han producido sorpresa o han molestado o inquietado a alguien por su falta de coherencia y ética, o por mostrar resultados inesperados. Son sucesos vinculados a la práctica cotidiana de las profesiones que provocan cuestionamiento y reflexión debido a su buen o mal curso. Para el autor, el análisis de incidentes críticos es una herramienta para mejorar la calidad asistencial, para prevenir errores y para reflexionar sobre valores o actitudes profesionales. Se suelen identificar dichos incidentes mediante narraciones cortas y espontáneas, pero estructuradas, en las que el profesional (en este caso el estudiante) que ha vivido o presenciado un suceso lo relata por escrito y procede a su análisis.



En una sesión de clase habitual, se solicitó a los estudiantes que escribieran de manera personal en el espacio no mayor a una cuartilla en procesador de textos y en no más de 40 minutos, la narración libre de un incidente crítico que hubieran vivido o testificado relacionado con profesionales de la psicología, en donde encontraran que se veían comprometidos o transgredidos los principios de la ética del psicólogo. Previamente, los estudiantes habían revisado literatura concerniente a la ética en la intervención psicoeducativa y social, en donde se discutía tanto el código ético de la profesión, como artículos de opinión sobre los dilemas éticos en el campo de la salud, la psicología profesional y la investigación científica.

Una vez que todos realizaron el relato y lo enviaron en formato digital a las investigadoras (ninguna de ellas era docente del curso de ética), se condujo una discusión plenaria sobre los incidentes reportados, donde los participantes pudieron identificar los principios éticos involucrados, la trascendencia de los comportamientos mostrados, su prevalencia en la comunidad de psicólogos, los actores involucrados, la dinámica de las instituciones donde habían ocurrido y la forma de afrontarlos o prevenirlos.

## Resultados

Los incidentes críticos fueron clasificados por dos observadores independientes en función del principio ético que se vulneraba en el relato, así como en relación con el área profesional implicada y el papel jugado por el estudiante-relator. Se descartaron nueve escritos, pues se encontró que no eran propiamente incidentes críticos en psicología, ya que se habían mencionado noticias leídas de un periódico o revista, se hablaba de otros profesionistas (psicoanalistas o médicos), o bien era sólo un comentario o reflexión sobre la importancia de la ética profesional del psicólogo. Con el análisis de los 57 relatos resultantes, se conformó la tabla 1, en la que se reporta la incidencia de principios y normas éticas transgredidas. Se indican los artículos normativos del Código

Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología (2009) comprometidos. Cabe hacer notar que los principios de la ética profesional que se mencionaron con más frecuencia en las narraciones, tienen que ver con la competencia y honestidad del psicólogo (37.93%), seguida de la calidad de la enseñanza, supervisión o investigación realizada (37.43%).

En la tabla 2 se reporta el escenario profesional de la psicología en la que se ubica el incidente crítico relatado por los estudiantes. Cabe aclarar dos cuestiones, la primera, es que, a diferencia de otros estudios, no aparecen incidentes críticos en escenarios organizacional-laborales, debido a que los estudiantes de esta muestra no habían asistido a ese tipo de escenarios y no estaban cursando en el semestre asignaturas de dicho campo de conocimiento. En segundo término, en relación a los IC reportados en el ámbito de la docencia universitaria, todos ellos ocurrieron en la misma institución educativa en la que estudiaban los alumnos que los narraron; principalmente sucedieron durante los primeros semestres de la carrera y sobre todo en cursos relacionados con contenidos de neurociencias, psicología experimental y formación contextual. Respecto a la supervisión de los estudiantes en escenarios de prácticas, la situación más reportada fue precisamente la falta de acompañamiento y retroalimentación de parte del docente universitario a cargo del grupo, lo que deriva con mucha frecuencia en que se realizan intervenciones carentes de un sustento psicológico y por parte de agentes no competentes en su realización.

Finalmente, en la tabla 3 se reporta el papel que los estudiantes asumen en su relato. Para este análisis se consideró si ellos habían sido testigos presenciales del incidente, pero no habían participado activamente en el mismo; si habían sido receptores, en el sentido de ser las personas afectadas directamente; si reconocían que habían sido ellos mismos los transgresores a los principios éticos, o si habían escuchado de fuente directa y cercana el incidente. En dos casos, no se logró identificar el papel del estudiante relator.

**Tabla 1. Vínculo de incidentes críticos narrados con principios éticos comprometidos**

<i>Principios de conducta ética del psicólogo</i>	<i>Artículos normativos del código ético comprometidos</i>	<i>Frecuencia de menciones a las normas en los incidentes críticos*</i>	<i>Porcentaje en relación al total de menciones</i>
Competencia y honestidad	1, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12	77	37.93%
Calidad de la enseñanza/supervisión/investigación	37, 38, 40, 41, 43, 44, 45	76	37.43%
Relaciones duales o múltiples	81, 82, 84, 88, 90, 91, 92	14	6.89%
Calidad de la valoración y/o evaluación psicológica	15, 17, 18, 21, 24, 25	13	6.40%
Relación de autoridad	70, 71	7	3.44%
Consentimiento informado	118, 121, 124, 126	4	1.97%
Comunicación de los resultados	52, 55, 56	4	1.97%
Relaciones sexuales y hostigamiento	93	3	1.47%
Confidencialidad de los resultados	67	2	0.98%
Calidad de las intervenciones psicológicas	32	1	0.49%
Confidencialidad	132	1	0.49%
Terminación de las relaciones	117	1	0.49%
<b>Totales</b>	<b>-</b>	<b>203</b>	<b>99.95%</b>

\* En los incidentes se relataron sucesos que implicaban más de una norma de conducta ética.



**Tabla 2. Tipo de escenario profesional que aparece en el incidente crítico**

<i>Escenario profesional donde ocurre el incidente crítico (IC) narrado por el estudiante</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Clínico/Salud	32	56.14%
Educación	12	21.05%
Docencia universitaria (aula, laboratorio, escenario de prácticas, centro de servicio psicológico)	10	17.54%
Social/comunitario	3	5.26%
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>99.99%</b>

**Tabla 3. Tipo de participación de los estudiantes en el IC narrado**

<i>Tipo de participación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje sobre el total</i>
Testigo	16	28.07%
Receptor	14	24.56%
Transgresor	13	22.80%
Escucha	12	21.05%
No se identifica	2	3.50%
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>99.98%</b>

Ante la imposibilidad de ilustrar los relatos completos de los estudiantes en el espacio de un artículo, se han seleccionado algunos fragmentos literales de los mismos, con la intención de ofrecer al lector la evidencia de las situaciones que han enfrentado en su trayecto formativo en la licenciatura (tabla 4). En primera instancia, dado el foco de este artículo, se han seleccionado algunos IC donde los estudiantes hablan de conflictos éticos en los escenarios educativos a los que acuden. En todos los casos que se ilustran,

se hace evidente que no se ha actuado de manera competente y se muestra deshonestidad de parte de los actores involucrados, docentes y/o estudiantes. Asimismo, puede cuestionarse la calidad de la enseñanza brindada y sobre todo, del tipo de supervisión que se ofrece a los estudiantes en los escenarios reales a los que acuden a formarse. Se han elegido incidentes en distintos escenarios, comunitarios, clínicos y educativos, mientras que otros ocurren en las aulas durante los cursos de semestres básicos.

**Tabla 4. Fragmentos literales de incidentes críticos vinculados con la enseñanza recibida**

*Incidentes críticos narrados por estudiantes de Psicología*

Recuerdo haber trabajado en una ONG con población callejera y recuerdo que un chavo de la calle nos dijo: “Aahhhh son de x institución, me caen gordos, ustedes nada más nos usan como conejillos de India, sólo nos quieren para hacer sus investigaciones, y sus tareas, pero cuando terminan de estudiar se olvidan de nosotros, y solo se benefician ustedes”. Eso que me dijo me caló porque a veces esa es la realidad, al hacer la detección de necesidades y recursos de las poblaciones, no siempre se da el mejor servicio, y el diagnóstico e intervención queda inconcluso, y la comunidad es la única que pierde en este caso. Me indigna esto, y mi propuesta es que las prácticas en escenario son una muy buena opción para el desarrollo de conocimientos y de habilidades profesionales, pero no debe perderse esa mirada ética que nos compete a todos nosotros, no solo como psicólogos, sino como seres humanos [...] Es nuestra responsabilidad dar un buen servicio, y aceptar y renunciar cuando se sabe o se asume alguien como incompetente para algún tipo de intervención (IC4).

En el semestre en curso decidí meterme a prácticas en escenarios dentro de los centros que se encuentran bajo coordinación de la facultad. Elegí uno que se impartía los sábados en la mañana [...] la doctora encargada de las prácticas decide reunirnos para darnos a conocer nuestras funciones dentro de las prácticas. Durante esta plática dice que ese taller es proyecto de tesis de una de sus alumnas, entonces que lo que tenemos que hacer es apoyarla, y que como en ocasiones los gastos económicos son fuertes para sacar los panfletos, los volantes y copias, entonces que el encargado de registrar ese día la asistencia, debía de reportar unas cuantas inasistencias, por parte de los usuarios, para que el dinero que dieran los usuarios se lo diera a su alumna (encargada del taller) para que recuperara un poco el dinero invertido [...] Por la situación del dinero me decidí salir, a las dos semanas siguientes presenté mi baja [...] Lo que sentí fue una gran impotencia [...] (IC16).

Este relato es una experiencia personal que viví [...] en una materia teórico-práctica [...] el profesor deja a cargo de los estudiantes el área de atención psicológica en una escuela primaria. En ésta se atiende a niños y niñas que presentan dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en lectura y escritura. En un principio se tuvo que realizar un diagnóstico con los niños que las maestras canalizaron. Sin embargo, por parte del profesor no hubo indicaciones precisas sobre cómo se realizaría, qué pruebas se ocuparían y cómo se evaluaría. Este tema era importante tocar, ya que no todos los alumnos de la materia conocían las pruebas y algunos no habían tratado con niños [...] Durante el proceso, no se revisaron cartas descriptivas ni la metodología usada por los alumnos, por ende, no hubo retroalimentación por parte del profesor hacia el trabajo que realizaban sus estudiantes [...] Algunos alumnos alteraron sus resultados con la finalidad de sacar buenas notas [...] Me sentía frustrada por no poder realizar las cosas de manera correcta, y a la vez irresponsable por no tomar las medidas necesarias (IC21).



La siguiente experiencia me sucedió el semestre pasado [...] La clase consistía en que cada ocasión íbamos a la Cámara de Gesell para observar entrevistas reales a pacientes reales, hechas por la profesora. Posteriormente llegábamos al salón a comentar lo que se había visto en clase. Creo que uno de los principios más importantes en el quehacer de los psicólogos es no comentar la información que dicen los pacientes, y en este caso, sólo se rompería la regla para fines didácticos. Normalmente las clases transcurrían bien. El problema era que en ocasiones la profesora de cierto modo se burlaba de los pacientes. No se reía directamente, pero hacía comentarios muchas veces hacia su aspecto físico, hacia su problema o menospreciando su trabajo, etc. Recuerdo una vez que comentó acerca de una chica lesbiana (fuera de la entrevista, por supuesto) que se veía machorra e hizo algún comentario ligeramente ofensivo respecto a su orientación sexual [...] a algunos pacientes les decía gordos [...] Mis compañeros y yo nos limitábamos a sonreír [...] A mí nunca me pareció lo que hacía la profesora, pero malamente, nunca manifesté mi desacuerdo (IC25).

Cuando me encontraba apenas en primer semestre... yo tenía grandes expectativas cuando leí el programa de estudios, sin embargo, dejó mucho que desear. La profesora a cargo de grupo solo se presentó ante este el primer día de clases, incluso recuerdo muy bien sobre qué habló y cómo nos introdujo. Después de esa sesión, no la volvimos a ver jamás, ni para las evaluaciones parciales ni finales. Esta situación generó molestia ante los miembros del grupo, pues su adjunto, a pesar de que percibimos su interés en trabajar con nosotros, no cubrió por completo los contenidos ni de manera tan profunda. Expusimos la queja ante las autoridades correspondientes, sin embargo, hasta la fecha no sé a ciencia cierta si se tomaron las medidas correspondientes (IC44).

En la materia de ética profesional [...] en una de las primeras clases [...] como una alternativa a las pocas participaciones del grupo durante la clase, el profesor dijo que los que gustaran podían asignarse su calificación del semestre sin necesidad de volver a presentarse en dicha clase. Muchos de los compañeros aceptaron esa propuesta, decidiendo no presentarse de nuevo y asignar su calificación aprobatoria a la materia [...] En mi caso, no asigné una calificación final para la materia ya que pensé que es parte de mi formación profesional y no sería una calificación "merecida", ni sería congruente con mis valores tomar la salida más fácil y que se asigne una calificación sin que exista algún aprendizaje (IC50).

El conocimiento que tienen los profesores es muy bueno, nadie duda que saben mucho, pero la verdad es que eso no significa que sean buenos a la hora de enseñar [...] Sin ningún afán de exagerar, estoy segura que todos los estudiantes de la facultad hemos tenido un mal profesor como los que he señalado anteriormente, incluso peor [...] El problema ético que encuentro presente es que nosotros como estudiantes no hacemos nada al respecto, porque bien podríamos ir [menciona a las autoridades de la institución escolar] y quejarnos del tipo de clases que se imparten en la facultad, pienso que es nuestro problema no el de los profesores, en primera porque nosotros somos los principales afectados y en segunda porque ellos lo siguen y seguirán haciendo en la medida de que nosotros como alumnos lo permitamos (IC54).

La profesora [...] comentaba durante la clase sus experiencias como terapeuta, nos narraba casos de sus pacientes en tono de admiración y en ocasiones hasta de burla [...] Una ocasión algún compañero cuestionó a la profesora acerca de si era adecuado evidenciar a los pacientes de la manera en que ella lo hacía, contestó molesta y argumentó que no pasaba nada si no salía de la clase y queriendo evadir el tema recuerdo con gran molestia que nos "recomendó" que si nos íbamos a dedicar a la psicoterapia ubicáramos nuestro consultorio en una zona donde hubiera gente que se viera capaz de pagar por nuestro servicio y no en una zona donde viviera gente que no tuviera ni para pagar una escuela a sus hijos [...] sus "consejos" me parecieron las opiniones menos acertadas y más infames que he escuchado por parte de un profesor durante mi formación en la licenciatura (IC58).

En tercer semestre ayudábamos a una investigación de un profesor de la facultad, se nos pidió información e investigar artículos relacionados con el tema. El punto central de la investigación era realizar un instrumento que pudiera ser utilizado para investigación y futuras intervenciones [...] Posteriormente se nos pidió buscar instrumentos relacionados con el tema Finalmente descubrimos que los ítems de los instrumentos se utilizaron tal cual y no se dio crédito a las personas que realizaron los instrumentos. Me parece que es un caso de ética porque el instrumento se basa en ideas que no son propias y no se da el crédito a las personas que hicieron un esfuerzo por desarrollar otros instrumentos y creo que podría afectar en la imagen del psicólogo y en las intervenciones que se harían a futuro (IC66).



En relación con lo que hemos expuesto en la revisión de estudios afines, encontramos que lo que reportan los estudiantes en sus incidentes no es privativo de esta institución ni de esta licenciatura, ya que coincide con lo encontrado en otros estudios, en los que se han aplicado encuestas, entrevistas y escalas de actitud. Al respecto, Hirsch (2009) indica que en la bibliografía sobre ética profesional resaltan el conocimiento, la competencia profesional y la responsabilidad como los aspectos más relevantes en este ámbito, cuestión que corrobora en su investigación empírica con estudiantes y profesores de posgrado. Por su parte, los estudios de Aguirre-Tobón (2006), Alvear *et al.* (2008), Lara y Pérez (2010),<sup>1</sup> realizados con muestras de psicólogos de distintas instituciones y generaciones, coinciden en el estrecho vínculo entre competencia y honestidad de los profesionales de la psicología y en lo que ello representa en la conformación de la propia identidad profesional. Los datos son similares a los reportados con psicólogos en ejercicio por la Sociedad Mexicana de Psicología (2009), que también consistió en el relato de incidentes y donde los dos aspectos más referidos se vincularon con la incompetencia profesional y los aspectos académicos y científicos, que es lo que aquí encontramos en las narraciones de los jóvenes estudiantes.

## Conclusiones

Los incidentes críticos funcionaron como dispositivos pedagógicos efectivos que permitieron recuperar vivencias de los estudiantes relacionadas con la ética de la profesión psicológica y condujeron a una reflexión sobre la misma, en un ejercicio de ética aplicada. Se reitera que los principios éticos transgredidos más mencionados se relacionan con la competencia y honestidad de los psicólogos, tal como ha sido reportado en diversos estudios, citados

en la literatura revisada en este escrito. En segundo término, aparecen aspectos relacionados con la enseñanza en la propia universidad, principalmente la falta de calidad y negligencia en la enseñanza, investigación o supervisión en escenarios por parte de los profesores implicados. También se mencionan conflictos éticos en relaciones duales o múltiples y en la calidad de la evaluación psicológica, sobre todo la que se refiere a la aplicación de *tests* psicológicos, incluida la falsificación de datos. Más de la mitad de los incidentes críticos narrados ocurren en escenarios clínicos o del sector salud, seguidos de los escenarios educativos, en aulas de la propia universidad y en contextos comunitarios. No obstante, vale la pena mencionar que en la muestra (estudiantes de sexto semestre) no participaron estudiantes avanzados de campos de conocimiento como neurociencias, psicología experimental u organizacional, aunque en el caso de los dos primeros, los estudiantes se refieren a un conjunto de problemas éticos en la docencia en los primeros semestres de la carrera, sucedidos ya sea en aulas o laboratorios.

Se consideró importante identificar el papel asumido por los estudiantes en el IC narrado, para establecer su nivel de participación y la manera en que reaccionan al evento, siendo los papeles que asumen de: testigo, receptor, transgresor o escucha, en ese orden. Los estudiantes no son indiferentes ante la falta de ética profesional, pero se miran a sí mismos con pocas posibilidades de intervenir en su solución. En muchos casos reportan haber estado conscientes de que se estaba transgrediendo la ética de la profesión mientras ocurría el episodio narrado, pero la mayoría no supo o no pudo actuar (“me indigna esto”, “me sentía frustrada”, sentí una gran impotencia”, “ellos lo siguen y seguirán haciendo”), en gran parte debido al peso de la autoridad involucrada y porque

<sup>1</sup> Como resultado de las investigaciones de Aguirre-Tobón (2006) y de Lara y Pérez (2010), se conformó el sitio web *Caso electrónico de enseñanza. Ética en la carrera de Psicología*, enfocado a que los usuarios (estudiantes, profesores) analicen el tipo de situaciones planteadas en casos reales donde aparecen incidentes críticos como los reportados en este trabajo; incluyen materiales para la enseñanza de la ética profesional y para el diseño de casos de enseñanza. Puede consultarse de manera libre en <http://gidet.psicol.unam.mx/gidet/prod/casos/eticapsicol/>



varios estudiantes reconocen anteponer el interés por lograr una calificación aprobatoria cuando dichos episodios ocurren en la institución educativa. En el caso de los incidentes que ocurren en escenarios no universitarios, el estatus que atribuyen a sí mismos es de indefensión o impotencia para actuar ante situaciones de corrupción, negligencia o abuso de autoridad.

En este punto es importante recuperar la propuesta de López Zavala (2013) respecto a que es indispensable fomentar la profesionalidad moral del estudiante e impulsar el saber para la convivencia, pues hemos visto que los estudiantes pueden identificar los principios de la ética profesional del psicólogo e incluso articularlos a las normas del código deontológico, pero ello no es garantía de sus convicciones, su identidad o su comportamiento. Hay que reconocer que lo anterior se relaciona con el concepto de *ethos* (que etimológicamente significa “morada”, según Vallaey, 2015) y que nos indica que el papel de los estilos de convivencia y responsabilidad social, las actitudes y valores que se incentivan en la vida cotidiana en el *campus* y fuera del mismo, son los que tienen el mayor peso en el “aprender a habitar con otros” del estudiante y futuro profesional.

También habrá de cuestionarse la verticalidad y unidireccionalidad de las prácticas pedagógicas, la pretensión de que se enseña “una ciencia neutral” así como el papel pasivo en la vida universitaria de parte de muchos de los estudiantes.

En relación con el currículo, en muchas de las profesiones, incluida la del psicólogo, el énfasis en el currículo suele ubicarse en los contenidos etiquetados como “teóricos, metodológicos y técnicos” en detrimento de su articulación con los de índole “social y humanístico”. Es así que los autores revisados se pronuncian a favor de un equilibrio entre la formación científica y humanista de los profesionales universitarios, quienes deben formarse en enfoques de pensamiento complejo y visiones holísticas articuladas con la responsabilidad social de su profesión.

De ninguna manera la conclusión de este trabajo es eliminar la asignatura abocada a la enseñanza de la ética profesional o alguna otra iniciativa curricular o extracurricular sobre el particular. Por el contrario, la enseñanza explícita de estos contenidos en el currículo universitario constituye en sí misma un gran avance, pero lo que se requiere es la resignificación y transformación de este tipo de espacios educativos, cuya principal bondad es que permiten que la ética de la profesión sea objeto de estudio y reflexión por parte de una comunidad educativa. Sin embargo, en la medida en que se adopten enfoques didácticos conducentes a la identificación, reflexión y toma de decisiones respecto a problemas o dilemas reales de la ética de la profesión en nuestro propio contexto académico, profesional y científico, podrá convertirse en un espacio relevante que contribuya a la formación en valores de este profesional, pero de ninguna manera será suficiente por sí misma ni asegurará la competencia ética y profesional deseada.

Se requiere una mirada más amplia de la formación humanística y ética del profesional universitario. Coincidimos con Bolívar (2005) así como con Pismanik y Winkler (2009), en que la acepción actual de la ética como competencia transversal interpersonal, en la figura de un compromiso ético, permitiría impulsar la formación del estudiante como persona, profesional y ciudadano activo. Así, el foco estaría puesto en la formación para la ciudadanía y la responsabilidad social universitaria, lo cual implica un trabajo que es transversal a prácticamente todas las asignaturas de un plan de estudios, que requieren poner el acento en contenidos y experiencias educativas vinculadas con el ejercicio social competente y responsable en los campos de injerencia que son propios de cada profesión. Es decir, habría que repensar el currículo universitario, con el fin de considerar una perspectiva de doble transversalidad: formación ético-moral profesional infundada en todos los cursos y espacio curricular propio con la posibilidad de arribar a una mirada informada y crítica sobre el

tema y sus correlatos en la realidad que le toca vivir al profesional de la psicología. Lo anterior implica incluir la formación deontológica, pero ir más allá de ésta e incidir en el fortalecimiento de la agencia y personalidad ético-moral de los actores implicados (docentes y estudiantes) en aras de una didáctica crítica de ética aplicada, positiva (no sólo remedial) y que adopte un carácter experiencial. Tal como plantean los autores revisados, el enfoque remedial o centrado exclusivamente en la repetición de las normas incluidas en los códigos deontológicos tiene mucho menor potencial educativo y motivacional para los estudiantes que el enfoque de ética aplicada positiva.

Por otro lado, consideramos importante realizar un estudio acerca de la enseñanza de la ética profesional en ésta y otras instituciones educativas que forman psicólogos, a fin de identificar, más allá del programa formal de las asignaturas, cómo ocurren las prácticas educativas en el aula, cuáles son los mejores métodos didácticos y el tipo de aprendizajes intencionales e incidentales logrados.

Debido a que en la literatura especializada encontramos que se han hecho más estudios sobre conductas no éticas que respecto a las conductas responsables desplegadas en la investigación y la docencia, es importante impulsar esta línea de investigación para lograr un panorama más completo de la complejidad que representa la enseñanza y la práctica del comportamiento ético de las profesiones.

Finalmente, se requiere ahondar en la comprensión del de la institución educativa e identificar los procesos de aculturación de valores e identidad profesional que se promueven. Dado que el foco del estudio se centró en incidentes críticos, que por definición conducen a identificar situaciones dilemáticas o de transgresión ético-profesional, no podemos sobregeneralizar lo aquí encontrado y decir que es lo que priva en la cultura y hábitos de esta comunidad educativa. Más allá de la normativa o del discurso oficial, es importante adentrarse en el reconocimiento de la ética que realmente se enseña y se vive en las universidades, puesto que el currículo formal y el oculto no operan en la misma dirección. ■

## Referencias

- Aguirre-Tobón, M. (2006), "Conocimiento y solución de problemas de ética profesional en estudiantes de Psicología de la UPN y la UNAM", tesis de Maestría en Psicología Educativa, México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Aguirre-Tobón, M. y F. Díaz-Barriga (2007), "Principios y dilemas éticos reportados por estudiantes de psicología en el ejercicio de prácticas profesionales", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Mérida, Yucatán, México.
- Alvear, K., D. Pasmanik, M. I. Winkler y B. Olivares (2008), "¿Códigos en la posmodernidad? Opiniones de psicólogos/as acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile A. G.", en *Terapia Psicológica*, núm. 26, pp. 215-228.
- Apple, M. (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Editorial Akal.
- Bolívar, A. (2005), "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 93-123.
- Coll, C. (2006), "Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones", en *Docencia*, núm. 29, pp. 30-39.
- Comisión de Seguimiento del Diagnóstico Curricular (2015), "Resumen ejecutivo Eje II. Perfil y perspectiva de los estudiantes", documento interno, México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Domenech, M., J. Erickson, J. Thomas, L. Forrest, A. Anderson y J. Bow (2014), "Ethics education in professional psychology: a survey of American Psychological Association Accredited Programs", en *Psychology Faculty Publication*, Paper 1082, pp. 29 <[http://digitalcommons.usu.edu/psych\\_facpub/1082](http://digitalcommons.usu.edu/psych_facpub/1082)> [Consulta: septiembre de 2015].



- Flanagan, J. (1954), "The critical incident technique", en *Psychological Bulletin*, núm. 51, pp. 327-58.
- Guerrero, M. E. y D. A. Gómez (2013), "Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), pp. 121-134, <<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-grogomez.html>> [Consulta: junio de 2015].
- Guitart, M. E. (2007), "¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético? Propuesta de un programa de formación en ética profesional", en *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 30, pp. 58-65.
- Hirsch, A. (2011), "Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores", en *Sinética*, vol. 37, pp. 109-124, julio-diciembre.
- Hirsch, A. (2009), "Ética profesional en estudiantes y profesores de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México, <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_06/ponencias/0013-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0013-F.pdf)> [Consulta: septiembre de 2015].
- Hortal, A. (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Editorial Desclée De Brouwer.
- Lara, Y. y M. Pérez (2010), "El uso de las TIC y el método de casos para la enseñanza de la ética en la carrera de Psicología: diseño de un sitio web", ponencia presentada en el XXVI Simposio Internacional de Computación en la Educación, SOMECE, Monterrey, Nuevo León, México.
- López-Zavala, R. (2013), "Ética profesional en la educación superior", en *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 15-24.
- Pasmanik, D. y M. I. Winkler (2009), "Buscando orientaciones: pautas para la enseñanza de la ética profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna", en *Psykhé*, vol. 18, núm. 2, pp. 37-49.
- Peña, A. (2010), "Liderazgo ético profesional y docente universitario", en *Psicología Online*, núm. 9, pp. 2-8, agosto, <[http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/09/liderazgo\\_profesional.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/09/liderazgo_profesional.shtml)> [Consulta: septiembre de 2015].
- Puig, J. M. (1996), *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2009), *Código ético del psicólogo*, México, Editorial Trillas.
- Vallaecys, F. (2015), "El ethos oculto de la universidad", en *Red de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*, pp. 1-5, <[http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas\\_RSU/ElEthosOcultodelaUniversidad.pdf](http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/ElEthosOcultodelaUniversidad.pdf)> [Consulta: mayo de 2015].

## Agradecimiento

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA-UNAM, proyecto PAPIIT IN304114-3.

### Cómo citar este artículo:

Díaz-Barriga, Frida, María-Maclovía Pérez-Rendón y Yazmín Lara-Gutiérrez (2015), "Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VII, núm. 18, pp. 42-58, <https://ries.universia.net/article/view/1788/ensenar-etica-profesional-basta-una-asignatura-estudiantes-psicologia-reportan-incidentes-criticos-aulas-escenarios-reales> [consulta: fecha de última consulta].