

**ESTUDIO PILOTO: EVALUACION DE LA OPINION DE LOS ESTUDIANTES
DE NOVENO Y DECIMO SEMESTRE Y SUS EMPLEADORES, RESPECTO A
LA FORMACION ETICA IMPARTIDA EN LA UNIVERSIDAD DE LA
SABANA.**

Liliana Osuna Motta, Carolina Palacios, Lina Maria Ramírez Morales,

Teresa Helena Ramírez Tichy, Diana Margarita Varón Quintero

Universidad de La Sabana

TABLA DE CONTENIDO	P
RESUMEN	3
TITULO	4
MARCO TEORICO	4
JUSTIFICACION	83
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	85
OBJETIVOS	86
Generales	86
Específicos	86
MÉTODO	86
Participantes	87
Instrumentos	88
Procedimientos	90
RESULTADOS	91
DISCUSIÓN	183
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	198
REFERENCIAS	203

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo evaluar la opinión de estudiantes de último año de psicología de la Universidad de la Sabana sobre la formación ética recibida y al mismo tiempo la opinión de los empleadores en los sitios de práctica. Para lo cual se diseñaron, validaron y aplicaron dos instrumentos a una muestra de 22 empleadores y 60 estudiantes; los resultados respecto a los estudiantes permitieron concluir que el 100% considera importante incluir espacios en el plan de estudios que permitan fortalecer la formación ética, en donde se desarrollen principios relacionados con la honestidad, responsabilidad y confidencialidad a la luz de situaciones relacionadas con la realidad profesional.

Por su parte los empleadores identificaron en el practicante de psicología de la Universidad de la Sabana una alta formación ética y recomiendan que en la formación se aborden temas relacionados con la confidencialidad y la capacidad de reflexión frente a dilemas éticos de la realidad, dado que en ocasiones manejan conceptos teóricos que distan de la realidad laboral.

Finalmente se plantea la posibilidad de mejorar la calidad de los instrumentos para continuar aportando a la formación y reflexión ética de los futuros profesionales de la psicología.

Estudio Piloto: Evaluación de la Opinión de los Estudiantes de Noveno y Décimo Semestre y sus Empleadores, Respecto a la Formación Ética Impartida en la Universidad de La Sabana

Dentro del gran marco de contextualización de esta recopilación teórica, se dividió esta en tres niveles: primero, es indispensable iniciar el recorrido profundizando en el concepto de educación, como eslabón alrededor del cual se desarrollara el contenido de este documento, procediendo con la educación superior y profundizando un poco más con la educación en Colombia, el desarrollo de las primeras Universidades y las leyes que deben predominar dentro del contexto de la enseñanza (legislación de la ley superior), delimitándolo aún más con la Universidad de la Sabana su historia, la academia, la ética y el perfil hasta llegar a la parte más importante de este estudio, la facultad de psicología y la Asociación Colombiana de Psicología (ASCOFAPSI).

El segundo nivel lo enfocaremos en la ética, su desarrollo a través de la historia, los conceptos y definiciones de diferentes autores en un abordaje desde la filosofía y la psicología, logrando marcar la diferencia de esta, con la moral y su desarrollo, finalizando este segundo nivel con algunos de los estudios más importantes que se han realizado a nivel mundial y nacional en los últimos años a cerca de el desarrollo moral.

El tercer nivel se centra, en la construcción del instrumento donde se define su validez y confiabilidad, y como se logro la consolidación de los ítems por medio de preguntas tipo liker y preguntas abiertas y de esta forma lograr toda la información necesaria para la excelente realización de este estudio piloto.

Antes de entrar en la discusión conceptual y teórica de educación, es indispensable realizar un acercamiento histórico de la evolución de este concepto.

De acuerdo con lo anterior a continuación se presenta un breve recorrido que permitirá resignificar el sentido de la educación en cada etapa

La educación en la antigua Grecia estaba relacionada con deseo de superación y ser el mejor, que para ellos, sólo la nobleza y la aristocracia poseían. Por esta razón consideraban que sólo las personas libres eran privilegiadas para poder recibir educación, mientras que los esclavos no lo eran.

En coherencia con lo anterior, el ideal educativo se centraba en el equilibrio mente y cuerpo. La disciplina que aplicaban en aquella época en el contexto de la educación se basaba en la represión y castigos, ya que no adaptaban sus metodologías en el campo a cada individuo, sino que exigían que cada persona se adaptara a una sola forma de pensar existente.

En el siglo IV la iglesia forma las escuelas monásticas que tenían el fin de cultivar vocaciones y de preparar para la vida religiosa. De esta manera surge el Monaquismo como ideología de la época, la cual defendía un espíritu educativo religiosos.

Por otro lado, en el siglo VI surgen las escuelas parroquiales, en las cuales el párroco de cada zona ejercía como maestro. Este tipo de escuela fue la semilla para la formación de escuelas populares en el futuro.

A partir del cristianismo y su influencia en la educación, Carlomagno ordenó abrir escuelas en los monasterios que educaron también a las personas que no necesariamente se sentían llamados por una vocación religiosa, permitiendo así que la educación se impartiera a todos los niños del pueblo.

Según afirma Perelló (1995), el monje Alcuino fue nombrado por Carlomagno para organizar las escuelas de aquella época el cual estaba a cargo de la Escuela Palatina a la que asistían los miembros de la familia real y la nobleza. Por otro lado estableció el

programa de estudios que se debía llevar, basándose en las siete artes libres de la tradición romana: gramática, retórica, dialéctica (disciplinas literarias), aritmética, geometría, astronomía y música (disciplinas científicas).

Un fenómeno característico de este periodo, en el campo educativo, fue la aparición de las universidades.

Estas instituciones aparecieron gracias a: a) la influencia que trajo el contacto de los occidentales con los orientales filósofos griegos y árabes; b) a las cruzadas y c) que las relaciones comerciales despertaron la sed de la cultura.

La historia y principios de las universidades y de la educación superior será profundizada dentro de este marco teórico en un apartado posterior.

Luego de la aparición de la escolástica como periodo de aportes importantes para la educación aparece el Humanismo, el cual concibió como su ideal supremo al hombre y su formación centrada en el desarrollo armónico e integral. Dentro de este movimiento se encuentran autores como Erasmo de Róterdam y Luis Vives

Luego del auge del Humanismo como corriente característica del Romanticismo aparece en el plano de la historia de la educación una época de cambios llamada Reforma y posteriormente Contrarreforma.

La Reforma aparece como un periodo de críticas al Humanismo y a sus autores, por considerar que algunos estaban fuera del espíritu cristiano. Es en este momento cuando aparece Lutero quien fundó el “Gymnasium”, que reflejaba la conciencia del revivir clásico con énfasis en la cultura griega. En 1566, le añadió una escuela de estudios superiores o Academia y se estableció una equivalencia de títulos con los de la Universidad del Imperio, hasta que, creciendo su reputación, fue elevada en 1621 al rango de las universidades. La escuela estaba dividida en quince grados: nueve inferiores

y seis superiores. Cada grado se subdividía en grupos de diez para una mayor eficacia en el aprendizaje. Esta escuela sirvió de modelo a muchas otras que surgieron en Alemania.

A partir de la concepción religiosa de Martín Lutero, que influyó en ámbitos como el educativo, la Iglesia se manifiesta, reaccionando en contra del protestantismo implantado.

Con este suceso surge el periodo de la Contrarreforma en el cual surgen órdenes religiosas como la fundada por San Ignacio de Loyola (1491-1556): La Compañía de Jesús.

El modelo de colegio planteado por esta orden contenía las siguientes áreas: Gramática elemental, Gramática media, Gramática superior, Humanidades y Retórica.

Luego del periodo del Renacimiento comprendido por periodos como el Humanismo, Reforma y Contrarreforma, surge la época de la edad Moderna, la cual presenta su influencia en la educación por medio de tres orientaciones pedagógicas las cuales se expondrán a continuación.

El Disciplinarismo Educativo aparece como propuesta que establece la importancia de hacer predominar las materias formativas dentro de un programa educativo dejando de darle tanta importancia a la cultura general. Centra la importancia de aprender en cuanto a desarrollar la capacidad de la razón, reflexionando, coordinando y razonando.

Otra corriente importante es el Realismo educativo el cual ve como finalidad de la educación el enriquecer la mente. Cree necesario el predominio de las materias científicas y de la experimentación dentro de un plan de estudios. Establece la importancia de que el saber tenga un contacto profundo con la realidad de las cosas.

El más importante representante de esta orientación es Juan Locke (1632 - 1704) quien se dedica a estudiar cómo funciona el intelecto y en qué consiste. Da gran

valoración al juego, el trabajo y la iniciativa personal dentro del proceso de aprendizaje. Afirma que gracias a la experiencia se conoce el mundo. A partir de esto fomenta la libertad y la espontaneidad dentro del ámbito educativo, pero orientada por un educador.

Luego de esta etapa se hace necesario retomar la Edad Contemporánea con diferentes autores y perspectivas que también hacen parte de la historia de la educación.

Por una parte aparece Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), representante del Iluminismo, quien establece, según Starmiello (1999), que toda la enseñanza del hombre no debe ser otra cosa que el arte de tender la mano a la tendencia natural hacia su propio desarrollo.

Otro autor influyente es Federico Froebel (1782- 1852) perteneciente al Romanticismo, quien afirma, que la educación debe llevar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios.

Posterior a Froebel como autor importante dentro del contexto de la educación, aparece Juan F. Herbart (1776-1841) quien es su propuesta (dentro del marco del Psicologismo) concibe la educación como la intervención deliberada del maestro en el proceso de formación del niño en pos del hombre libre. Para Herbart la educación debe ser un medio para transmitir cultura al educando, con el fin de contribuir con su formación moral. La psicología y la ética son elementos, para él, indispensables dentro de la práctica de la enseñanza.

Encuentra una profunda relación de la educación con la psicología afirmando que ésta ayuda a conocer al educando.

Una de las ideas principales que debe conllevar el concepto de enseñar según Herbart es la de perfección la cual se consigue por medio de la instrucción. Ésta debe llevar al

sujeto al desarrollo intelectual, moral, físico y a la libertad, uno de los objetivos primordiales de la educación.

Según su teoría, la escuela debe ofrecer multiplicidad de intereses para satisfacer a cada educando y para promover en todos la adquisición de una cultura apropiada. Propuso parámetros específicos desde el punto de vista del método, sobre los cuales se debería basar la enseñanza de un concepto nuevo: a) Claridad [intuición], b) Asociación o comparación, c) Sistematización: coloca el elemento nuevo dentro de un todo ordenado, d) Método o aplicación: Por medio de la experiencia, aplicar el conocimiento en casos concretos, dificultades nuevas, etc.

Una vez el auge del Psicologismo empieza a decaer la corriente de pensamiento predominante en el Siglo XIX empieza a ser el Positivismo que se caracterizó principalmente por extrapolar el valor de las ciencias particulares y el valor de la experiencia: cualquiera que sea el objeto de investigación se considera la experiencia como único criterio de verdad.

Como aporte principal del Positivismo a la teoría de la educación, aparece Herbert Spencer (1820-1903), quien afirmaba que la educación es un proceso individual que comienza con las experiencias concretas del alumno.

Este proceso, aclara Spencer, necesita del aprendizaje mediante el descubrimiento personal. Establece, según Starmiello (1999), que el fin de la educación debe ser el enseñar a las personas cómo vivir, prepararlas a vivir con “vida completa”.

Para Spencer el estudio de la ciencia es la mejor preparación para un individuo que desee poder enfrentar la vida dentro de todas sus direcciones. Su tesis aclara que logrando generar interés en el educando a aprender se tiene en las manos el mejor método para lograr este aprendizaje.

Dentro del positivismo también se tiene el aporte de Augusto Comte (1796-1857) cuyo planteamiento tiene como bases los siguientes conceptos: a) “Ley de los tres estados: teológico (explicación por agentes naturales); metafísico (explicación por entidades abstractas); positivo (observación de los fenómenos y sus leyes; preside la evolución de las ciencias y el desarrollo individual de cada hombre). Cada uno de estos estados corresponde a la infancia, la adolescencia y la madurez de la humanidad respectivamente, b) Clasificación de las ciencias: clasificación de las ciencias (matemáticas, astronomía, física, química, biología, sociología o física social, porque es el resultado de la aplicación del método de las ciencias naturales a los hechos humanos), c) Religión de la humanidad: Adorar imágenes

Para Comte la vida individual reproduce la historia de la humanidad. Por eso la educación debe reconocer los “tres estados” de desarrollo y ofrece los elementos de aprendizaje acordes a las edades.

Aproximadamente en el año 1900 aparece el Sociologismo, como corriente que concibe a la sociedad como el capital en el cual se debe invertir, ya que los individuos pasan pero la sociedad no.

Su principal representante es Emile Durkheim (1858-1917) quien considera la educación como un hecho puramente social. También hace mucho énfasis en la educación moral como objetivo central de la acción de educar.

Como último autor dentro de este recorrido histórico por las teorías de la educación, se presentará a John Dewey (1859-1952).

Dewey afirmaba, que una población educada adecuadamente es el mejor remedio para aplacar los conflictos tanto locales como internacionales. A través de la educación se puede llegar a reconstruir a la sociedad. Según su perspectiva, la escuela debería ser

una institución con las características de un taller o laboratorio en donde el educando encontrara instrumentos para construir y aprender activamente.

Las reflexiones anteriores permiten evidenciar que existen modelos que pueden incidir en el aprendizaje

En coherencia con lo anterior, se proseguirá a profundizar en cada modelo pedagógico existente, como medio para contextualizar la acción de la educación y como procedimiento que tiene diferentes formas de llevarse a cabo.

Sarramona (2000) reconoce cinco modelos pedagógicos: el asociacionista, el de imitación, el cognitivista, constructivista y el de resolución de problemas.

En primer término se hablará del modelo pedagógico asociacionista, el cual, considera el aprendizaje como la adquisición de conductas provocadas por acciones específicas que proceden del medio ambiente. Esta afirmación está firmemente relacionada con el esquema que propone: estímulo-respuesta.

Dentro de la teorización de este modelo, John B. Watson, psicólogo del aprendizaje asociacionista, afirma que a partir de un sujeto sano se podría formar el tipo de persona que se deseara, sin tener en cuenta sus inclinaciones y antecedentes familiares, si se lograra controlar totalmente el medio y el tipo de estímulos que recibiera.

Otro principio teórico básico de este modelo es la equipotencialidad en donde, según Pozo (1989) citado por Sarramona (2000), se afirma que las leyes del aprendizaje serían aplicables a todos los ambientes, sujetos y especies. A partir de este principio surge la teoría conductista.

Un autor bastante importante dentro de esta teoría fue el fisiólogo y médico ruso Iván P. Pavlov, quien estableció los mecanismos que rigen los reflejos condicionados: estímulo condicionado, estímulo incondicionado, respuesta condicionada y respuesta

incondicionada. A partir de estos postulados surge el modelo de condicionamiento clásico, precursor de la teoría conductista.

Por otro lado J. B. Watson y Edwin R. Guthrie constituyen las bases más fuertes del modelo del aprendizaje asociacionista.

Watson estableció los principios de frecuencia y proximidad para explicar que cuántas más asociaciones se realicen entre estímulo y respuesta más intensidad se obtendrá y que de varias respuestas posibles será la emitida inmediatamente después del estímulo la que tiene más posibilidades de consolidarse.

Otro autor influyente en el modelo tratado es Edward L. Thorndike quien contribuyó con la ley del efecto la cual postula que las respuestas que se dan inmediatamente a la consecución de una satisfacción se podrán asociar más firmemente a la situación planteada, de manera que tendrán más posibilidad de ser repetidas en situaciones semejantes.

A partir del condicionamiento clásico y de la ley de efecto de Thorndike, Burrhus F. Skinner planteo el principio del condicionamiento operante el cual es voluntario, consciente y esta vinculado a un reforzador que da el medio.

De esta manera la utilidad del modelo asociacionista en la educación se puede definir de la siguiente manera se puede afirmar que el modelo asociacionista resulta útil para conseguir aprendizajes simples de carácter conductual y habilidades psicomotrices en las cuales es sencillo aplicar estímulos y refuerzos.

Así mismo se toma en cuenta la importancia de crear ambientes agradables en el contexto, para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje. La motivación, en relación con material atractivo y auto evaluación, también se convierte en un elemento importante que la pedagogía asociacionista aporta al campo de la educación.

A pesar de sus bases teóricas sólidas, el asociacionismo aplicado a la pedagogía ha recibido críticas por percibir el aprendizaje únicamente desde la perspectiva de la conducta sin preocuparse por los procesos internos del sujeto.

Por otra parte el modelo pedagógico de imitación da gran importancia a la socialización como elemento ligado a la educación.

Dentro de esta perspectiva aparece el término de imitación, sobre la cual, surge como consecuencia del solo hecho de vivir en sociedad y observar a los demás, lo cual lleva a adquirir hábitos que son necesarios para que el sujeto se integre a la sociedad como un miembro más. La imitación suele darse cuando el sujeto siente una vinculación afectiva por el modelo a imitar. Este mecanismo es denominado proceso de identificación, que se da por factores conscientes: respeto, aceptación de la norma, etc. Y de factores inconscientes: competitividad, insatisfacción por el propio yo, etc.

En la educación actual las figuras de educadores naturales (papá y mamá) y de los educadores formales (profesores) ejercen influencia en el proceso de identificación de los individuos.

El modelo pedagógico cognitivista plantea el aprendizaje como un proceso activo, dinámico, en donde el sujeto interactúa con el medio por medio de sus procesos mentales de cognición.

Según este modelo aprender consiste en reflexionar sobre lo que viene del medio, relacionándolo con las informaciones que se tienen, con las creencias y experiencias personales, para luego poder proyectarse al exterior.

A partir de estos principios, Sarramona (2000) plantea que el educando desarrolla sus propias estrategias cognitivas que le permiten acceder al conocimiento de una manera consciente.

El psicólogo norteamericano, Edward C. Tolman con su aporte de cognitivismo conductista, es una de las bases psicológicas de este modelo. Afirma que la conducta de un individuo es intencional, es plástica y flexible, los sujetos tratan de lograr sus metas por el camino más fácil y que el aprendizaje se organiza bajo la forma de mapas cognitivos internos.

Por otro lado la teoría de la Gestalt también sirvió de influencia para el modelo pedagógico cognitivista, planteando que cada individuo tiene una manera diferente de interpretar los sucesos del medio, debido a sus experiencias personales. También aparece el concepto de insight o aprendizaje repentino, el cual permite al individuo resolver problemas por medio de una comprensión que se da de un momento a otro a cerca de la situación, cuando le han fallado las posibilidades de resolución convencionales.

La teoría de la Gestalt plantea la necesidad de un ambiente agradable, amabilidad en el trato, vinculación de las metas con las necesidades y posibilidades de los sujetos, etc. como normas básicas en el contexto escolar.

Es de esta manera como se llega a concluir que éste modelo encuentra básico el medio en el que se desarrolla la acción de educar, como factor influyente, pero que los elementos determinantes son aquellos procesos mentales de cognición que le permiten interpretar a cada sujeto, de manera diferente, la realidad.

Por último, el modelo pedagógico de resolución de problemas se presenta como perspectiva que concibe el concepto de problema como elemento central. A partir de esto, Klein (1994), define al problema como una situación en la que una persona (en general se podría hablar de sistema) está motivada para alcanzar una meta, pero su consecución esta bloqueada por algún obstáculo.

De esta manera el proceso de aprender desde esta perspectiva, puede entenderse como la búsqueda de la solución a los problemas, descubriendo la manera de superar los obstáculos que están interfiriendo entre el sistema y la meta.

El aprendizaje se da gracias a la aplicación de reglas que se han aprendido con anterioridad y que dan lugar a que aparezca una nueva, la cual provoca un aprendizaje que será útil en situaciones posteriores.

Sarramona (2000) plantea cuatro pasos, que desde este modelo, se dan para resolver un problema:

1. Definición del problema, en donde se debe tener una formulación clara del punto de partida y la meta final, por lo cual es importante analizar detalladamente los datos disponibles, y si estos no son suficientes para lograr la clasificación de la situación que se presentó inicialmente y al final será necesario llegar a obtener los necesarios.

2. Determinación de estrategia de solución, en donde las alternativas que se dan deben ser valoradas de acuerdo a su viabilidad, teniendo en cuenta los recursos disponibles, al contexto, etc.

3. Ejecutar la estrategia, en donde después de haber escogido la alternativa más conveniente, se lleva a la práctica por medio de la planificación adecuada, que tiene en cuenta la determinación de los recursos necesarios, la secuencia de actuación y el tiempo que se va a dedicar a cada fase del procesos.

4. Evaluación de la eficacia de la estrategia que se aplicó, determinándose si se resolvió el problema, y si no fue así, se tienen que reconsiderar las fases anteriores desde la primera, en orden. De manera general, en este paso se revisa todo el proceso.

Así como los anteriores modelos, este cuenta con un respaldo teórico de autores reconocidos.

Es así como Gagné (1970), establece que la resolución de problemas hace parte de una escala de ocho procesos:

1. Aprendizaje de señales.
2. Aprendizaje de encadenamientos de estímulos-respuestas.
3. Encadenamiento de respuestas motoras.
4. Asociaciones verbales.
5. Discriminación múltiple.
6. Aprendizaje de conceptos.
7. Aprendizaje de principios.
8. Resolución de problemas.

Así mismo Gagné plantea cinco categorías diferentes en los que se puede dar el aprendizaje: destrezas motorices, información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognoscitivas y actitudes.

Por otro lado, la teoría de los expertos también hace sus aportes. Esta teoría se basa en la diferencia de actuación entre un experto o persona preparada para resolver cierta clase de problema y el inexperto o sujeto que apenas se inicia en el proceso de preparación.

Las diferencias entre personas expertas e inexpertas no están dentro del ámbito de las capacidades básicas sino de conocimientos y del modo de organizarlos. Entre un experto y un inexperto hay diferentes grados: novel (inexperto), principiante avanzado, competente, perito y experto.

Esta teoría ha sido de gran utilidad en el campo de la formación personal, inicial y continua, y en los programas de computador que se utilizan para enseñar diversas materias en el contexto escolar.

Retomando nuevamente los orígenes de la educación se hace necesaria incluir una mirada a la historia de la educación superior dado que es uno de los temas propios de este proceso investigativo.

Sus orígenes de la educación superior se dieron inicialmente en Oriente, en Asia con las Escuelas Brahmánicas, en donde se enseñaba el Aprender a Ser, lo cual se fundamentaba en la filosofía y la religión; en China se habla de la educación dada a los mandarines los cuales tenían que cursar materias como matemáticas, caligrafía y derecho. Otro antecedente valioso ocurre en África con la Escuela de Alejandría fundada en Egipto por Ptolomeo Soter y que aportó no solo la biblioteca mas grande de su época, sino el emporio cultural del helenismo, del judaísmo y del cristianismo (año 48 a. C.).

En Europa se dieron los primeros brotes de educación superior en el Mundo Greco - Romano, como las escuelas de filosofía Ateniense (S. IV a.C.), con escuelas como las de Pitágoras, Pericles, Platón y Aristóteles y sus principales aportes fueron: el curriculum de los Sofistas, la academia organizada en una sede material como el “liceo de Atenas” y el aporte del método científico que se le atribuye a Aristóteles.

Por otro lado el desarrollo de la educación superior dentro de la cultura árabe en el siglo IX aporta ricas bibliotecas y observatorios astronómicos, en donde se practicaban exámenes y se conferían diplomas académicos. De acuerdo con Mejia. R. (1991) los Islámicos introdujeron en Occidente los números indios, el sistema decimal, y el cero que revolucionó las matemáticas, produjo desarrollo en el álgebra y permitió la construcción de las primeras tablas astronómicas, sin embargo la clínica, la farmacia, la oftalmología, la obstetricia, la terapéutica, y la organización hospitalaria deben mucho a la cultura islámica

Los anteriores aportes de las culturas Asiáticas, Europeas y Africanas introducen la formación en educación superior, ya que aportan conocimiento y forman una docencia para aprendices, sin embargo no desarrollan la formación de una estructura fija que otorgue un título o diploma además que confiera la capacidad de licenciatura (capacidad que se otorga para dictar una asignatura), tal como lo hace actualmente la formación superior dentro del contexto Universitario. Por lo tanto solo hacia el año 732 Carlos Martel, propicia un desarrollo educativo, intelectual y cultural conocido como el Renacimiento Carolingio, de manera que funda una Escuela o Academia, que algunos atribuyen a la fundación de la Universidad.

Pero la institución Universitaria tal como se conoce actualmente reconoce su origen desde la Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval que tuvo lugar al concluir el ciclo histórico de las invasiones bárbaras. Según Tunermann (1997) éstas surgieron dentro de un contexto socioeconómico y cultural que les brindó sus rasgos fundamentales. Las circunstancias para su creación fueron: a) el aumento de la población que se dio entre los siglos XI y XII, desembocó una creciente urbanización, la cual da un cambio cualitativo de mayor complejidad social, como el intercambio de costumbres, bienes e ideas; especialización de las actividades laborales y aparición de gremios; nuevas y mayores demandas educativas y organización de las comunas entre otras, b) Cambio de la organización social a consecuencia de los cambios en la estructura económica, c) El surgimiento de un extraordinario afán de saber, decisivo para el surgimiento de las universidades, d) La aparición del oficio de enseñar, nacido al lado de otros oficios, como respuesta a las nuevas demandas creadas por el proceso sociocultural.

Es imposible asignar una fecha exacta al origen de las universidades, por la simple razón de que la primera de ellas debió crecer durante un considerable periodo antes de llegar a serlo. Lo más que puede decirse es que, en algún momento, alrededor del siglo XII, los estudiantes que provenían de diferentes países comenzaron a aglomerarse en número considerable en determinadas ciudades que habían adquirido fama por la instrucción que sus escuelas proporcionaban en algún campo particular como medicina, derecho o teología. Algunas de estas ciudades, más afortunadas que las demás por contar con grandes maestros, o favorecidas por alguna particularidad en cuanto a su situación geográfica, consiguieron mantener su atractivo; y sus escuelas comenzaron a organizarse como instituciones permanentes, bajo formas de gobierno que suministraban seguridad a estudiantes y maestros, y consiguieron un claro reconocimiento de parte de las autoridades eclesiásticas y civiles. En este grupo, entre otras menos Ilustres, se contaban Bolonia, París y Oxford, las grandes universidades "madres" que proporcionaron el modelo para las universidades que surgieron en todas las regiones de Europa en el correr de unos pocos siglos posteriores.

Estas fueron las circunstancias que dieron lugar al nacimiento de la nueva corporación, la "universitas", es decir, el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes. La primera denominación que recibieron estas comunidades fue la de Studium (Estudio), que se amplió a Studium générale (Estudio General) para indicar tanto su carácter de centros de instrucción reconocidos como su condición de escuela abierta a todos, accesible, en principio, a toda clase de personas y, lo que era más importante, a todas las "naciones", también hacía alusión a la validez universal de los títulos (íus ubique docendí).

Según Boyd Willam y King Edmund citados por Tunnerman (1997) después aparece el uso de la palabra Universidad, deriva de la vos latina universita, cuyo origen hay que buscarlo en el Digesto romano donde la universitas es lo contrarió de los singuli, y significa el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad distinta de los individuos que la integran. "En el lenguaje legal del derecho romano, "Universidad" era la unión organizada de gentes con Intereses comunes y estatus jurídico independiente".

Posteriormente, el término universitas sirvió para referirse a la institución como tal y sólo tardíamente para aludir a la universalidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento.

En un principio la institución universitaria estaba ligada con el clero y sacerdocio, siendo estos los principales responsables de la educación superior, sin embargo debido al crecimiento socioeconómico, cultural y demográfico, se inicia con intervenciones del estado, de tal manera que la primera Universidad estatal, fue la de Nápoles, fundada en 1224 por el Emperador Federico II.

La reforma, la creación de los Estados y contrarreforma, limitaron la libertad académica de las universidades y rompen con la unidad conceptual medieval, las universidades se nacionalizan y pierden su antiguo carácter ecuménico, ligado al idea de "cristiandad", pasan al servicio de los nuevos Estados surgidos de las ruinas del mundo feudal, sus estudiantes no reflejan una composición internacional sino nacional relacionada con el lugar donde se encontrara la universidad. Llego de ésta manera a perder su fin de centro educativo de formación, a fines puramente utilitarios resultado del monopolio del estado de Napoleón.

Hacia los siglos XII y XIV hubo una rápida expansión de las universidades por las principales ciudades de Europa, sin embargo Alemania y países Bajos no tuvieron universidades propias hasta la segunda mitad del siglo XIV. Mas tarde, la reforma protestante también contribuyó a esa expansión al crear universidades que le sirvieran de producto intelectual, de manera que hacia el año 1500 funcionaban en Europa 79 universidades.

En un principio las universidades contaron con cuatro facultades: artes liberales, medicina, derecho y teología, a las cuales podían ingresar estudiantes que hubieran realizado sus estudios en las llamadas “escuelas de gramática” equivalentes a la enseñanza primaria, en los cuales se enseñaba a leer, escribir y fundamentos en latín. El método de enseñanza se basaba en saber lo que los grandes escritores han dicho sobre determinado tema, de manera que se discutía sobre las lecturas realizadas, de tal manera que su método principal fue la dialéctica.

De acuerdo con lo expresado por Borrero. A. (1997) la universidad alemana, tuvo gran impacto en el desarrollo de la ciencias y de las artes en el mundo entero. Las universidades alemanas se pusieron a la cabeza de la transformación del mundo universitario europeo y llevaron su influjo transformando hasta Norteamérica ya que habían conservado suficiente organización, mas compacta que el consorcio de Colleges ingleses ensartados en el concepto de universidad y logrado mantenerse inmunes. Con orgullo nacional a la penetración profesionalista del concepto napoleónico de universidad. La madurez del estudiante fue benéfica para que cobrara fuerza en Alemania la modalidad pedagógica del seminario que reduce, elimina a veces y depone diferencia y distancias entre el profesor o investigador, director del seminario, y los estudiantes que participan en el.

Desde la mirada política, las universidades eran posesiones que los diferentes sectores territoriales de Alemania protegían con aquel amor que inspira cuanto pertenece a la patria chica. Lo cual llevo a dejarlo suelta a las alas del pensamiento, todo lo opuesto se daba en Francia, centralista, dominante y funcionaria.

El idealismo implicaba en el fondo anhelos de religión profunda lo que coincidía con la búsqueda natural de la garantía religiosa. Podrá decirse, que cada escuela de idealismo fue al mismo tiempo iglesia militante cuyo credo filosófico hubiese sido revelado al fundador. Para estos filósofos académicos, ir en pos de la verdad fue, a diferencia de una rutina universitaria, vocación al descubrimiento de necesidades trascendentales, verdadero requisito de salvación; la hegemonía filosófica e la universidad alemana se rompe a causa de la fuerte irrupción de las ciencias experimentales. La batalla venia planteada entre el método dicho científico de las ciencias naturales en intento por explicar la naturaleza mediante la observación y las medidas cuantitativas, y el método filosófico especulativo. De la naturaleza de la universidad alemana se desprende el modo de sus instituciones y de su misión fundamental en torno a la ciencia más que a la profesión y al servicio inmediato. La función cimera de la investigación se caso con la institución cordial de la universidad alemana. La libertad. Cada facultad estaba presidida por un decano, con un rector a la cabeza, elegidos por los profesores.

En consecuencia con lo anterior Salamanca recibió también influencia de la Universidad Alemana, en sus orígenes fortaleció la idea de una universidad al servicio de un “estado-nación”, sus claustros eran llenos de profesores quienes eran la mayor autoridad académica, tenían canciller o cancelario, a quien le correspondían las funciones de juez de los estudios, el ingreso de estudiantes y otorgar los grados, el rector era la máxima autoridad y estaba asesorado por dos consejeros, consiliarios y diputados.

En la Universidad de Alcalá de Henares, por el contrario, la principal preocupación era la teología y su organización correspondió más bien a la de un convento-universidad, siendo el rector de la universidad y del colegio, el mismo prior del convento, de tal manera que esto le daba una mayor independencia de lo civil.

De esta manera la universidad llega al desarrollarse por medio del modelo Guillermo de Humboldt el cual relaciona docencia e investigación en el que se inspira la universidad moderna.

En este mismo tiempo se desarrolla la universidad norteamericana, la cual aporta la departamentalización en 1739 por la Universidad de Harvard e inicia con posibilidades de financiamiento para veteranos de las guerras mundiales, para iniciar o continuar con sus estudios.

Dicho proceso de formar departamentos según Tunnerman (1997) se caracteriza por diferentes acontecimientos: a) un aumento sostenido de la cantidad de departamentos existentes, tendiente a cubrir con cada uno de ellos un área del saber cada vez mas estrecha y con mayor profundidad; b) el fortalecimiento de un fuerte espíritu de cuerpo dentro de cada departamento, producto del trabajo en quipo, sobre la base del consenso general, con grandes y frecuentes interrelaciones entre el director y todos sus integrantes; c) un aumento en la flexibilidad académica, traducida en una mayor cantidad de cambios e innovaciones en sus organizaciones y formas de actuar; d) una tendencia sostenida hacia la descentralización de las universidades no solo en lo académico sino en lo administrativo; e) la flexibilidad creciente de los curriculums; f) la popularización de los regímenes tutoriales para intentar orientar a los alumnos dentro de un sistema curricular flexible; g) una respuesta rápida y efectiva a las demandas que la sociedad le planteaba a las universidades.

En general dicho desarrollo permite una mayor autonomía a la universidad para impartir un conocimiento especializado y específico al objetivo de formación y a las necesidades del contexto, de manera que se crean institutos de formación técnica y programas de educación a distancia entre otros.

Lo anterior se da dentro del contexto del “viejo mundo”, pero el desarrollo de la educación superior en el “nuevo mundo” (América Latina) se dio principalmente debido a un carácter pragmático de las colonias existentes. “Había una necesidad de proveer localmente a los novicios de las órdenes religiosas, que acompañaron al conquistador español, a fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico por la ampliación de tareas de evangelización; para proporcionar oportunidades de educación, mas o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, a fin de vincularlos culturalmente al imperio y a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica; la presencia de religiosos formados en aulas de las universidades españolas, que querían elevar el nivel de los estudios y obtener autorización para conferir grados mayores.

Alemania, Salamanca y Alcalá de Henares, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el nuevo mundo, dando lugar a dos tipos distintos de esquemas universitarios que prefiguraron en cierto modo, la actual división de la educación universitaria latinoamericana, en universidades “estatales y privadas”.

La primera universidad en el Nuevo Mundo, fue la de Santo Tomas de Aquino, en Santo Domingo, la cual se inspiró en el modelo de Alcalá “Convento Universidad” en el S. XVI, pero las dos universidades más importantes fueron las de Lima y México en 1551, ambas precursoras de las universidades nacionales en América Latina. Las

universidades de ésta época otorgaban los grados de bachiller, licenciado, doctor o maestro en todas las facultades.

El Despotismo ilustrado, el Enciclopedismo francés y la nueva constitución de 1771, produjo un movimiento renovador que se hizo sentir en América, proyectándose en la enseñanza universitaria en los S. XVII y XVIII. Se introduce la física experimental, se reorganiza la educación con inspiración cartesiana, que implica innovaciones en los planes de estudio y métodos docentes, de tal manera que se suprime el texto único y se introduce el sistema de lecturas obligatorias y materias adjuntas o complementarias y se reemplaza el uso del latín por el castellano y por último el pensamiento ilustrado encamina el método de pensamiento dirigido hacia la ciencia y no la filosofía teológica.

La Universidad Colonial fue afectada además ya que ésta era un reflejo de la cultura Ibérica la cual quedo muy marginada después de la Revolución Industrial y científica, por quedar relegada ante el desarrollo de las ciencias. De esta manera toco ubicar un nuevo esquema que satisficiera las continuidad de la educación superior.

Así que la imitación de la Universidad francesa fue el camino escogido por la Republica para nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales, además ésta acababa de experimentar profundos cambios debido al gobierno de Napoleón, quien hace énfasis en: profesionalización, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la Universidad por suma de escuelas profesionales aisladas, así como la sustitución de la investigación científica que pasa a manos de otras instituciones. La adopción de éste modelo perjudicó mucho el desarrollo de la ciencia y la cultura, de manera que destruye el concepto de universidad. Hizo mas difícil el arraigo a la ciencia en Latinoamérica y produjo profesionales aptos pero no productivos para las necesidades de América Latina, pero aportando progreso en algunas áreas del desarrollo social.

El nuevo esquema desplazo al clérigo como figura central de la Universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente bajo el código Civil y derecho Romano. Durante este periodo tampoco se logro ampliar la base social de la matricula estudiantil, por lo que hasta el siglo XIX perduro la naturaleza elitista y aristocrático de la Universidad.

Lo anterior demuestra como la universidad en América Latina fue una institución reflejo del desarrollo mundial que se desarrollaba en siglos anteriores, sin embargo no tuvo en cuenta el desarrollo a nivel interno y por lo tanto encontró ciertas contradicciones dentro de sus políticas internas y estatales de manera que produjo un retroceso a nivel de productividad pero no a nivel de calidad de la educación.

Después de esta revisión general sobre los retos de la educación desde una visión mundial se hace necesario hacer una reflexión sobre la educación colombiana.

Los establecimientos de Educación superior aparecieron en el siglo XVII, en 1605 se creo el Colegio San Bartolomé, bajo la dirección de los Jesuitas quienes además establecieron en 1623 la academia Javeriana.

En 1654 se fundo el Colegio Mayor del Rosario confiado a los dominicos, quienes crearon en 1665 el Colegio Santo Tomas y una Universidad que empezó a funcionar en 1636; en dichos establecimientos educativos la formación en artes y filosofía constituyo el eje de la enseñanza, y la teología moral alimento su principal fuente de conocimiento, de esta manera la educación tuvo fundamentalmente una función de legitimación ideológica de la sociedad granadina y sus privilegios de casta.

Durante la segunda mitad del siglo XVIII en el terreno del saber emergieron nuevas ideas, en donde se planteo la introducción de las ciencias útiles, las cuales fueron consideradas como instrumentos que permitían el conocimiento del medio y su

adecuación a los requerimientos económicos sociales. Estas ideas tuvieron como fondo el movimiento de la ilustración e ideas humanistas. Durante este periodo ocurrieron transformaciones significativas para la educación como lo fue la expulsión de los Jesuitas en 1767, ya que la ausencia de estos creó un vacío en el ámbito educativo, pues eran numerosos colegios los que dirigían en el momento de su expulsión; esta situación propició la aparición de colegios particulares los cuales no pertenecían a órdenes religiosas, los cuales se dedicaron a la enseñanza espontánea y sin vinculación con el estado. Paralelamente la corona trazó una serie de medidas a la regulación de la educación, en las que se formularon las primeras nociones referentes a la institución pública y a la enseñanza de las primeras letras.

Durante las primeras décadas del siglo XIX la situación académica tuvo grandes cambios ya que todas las energías estaban orientadas hacia la solución de problemas internos. Además de esto, el proceso de la independencia política española trajo consigo un vacío cultural, ya que durante este proceso se perdieron vidas de grandes intelectuales criollos, trayendo como resultado la clausura de los colegios, las universidades sucumbieron y fueron pocas las escuelas públicas que quedaron.

Durante las décadas posteriores fueron fortaleciéndose los institutos y entidades de educación superior; la educación nacional fue objeto de debates y estuvo permeada por los sucesos políticos, económicos y culturales.

Un ejemplo de ello fue la política educativa del gobierno de Eduardo Santos quien dio un impulso a las construcciones escolares. Lleras Restrepo como ministro de Hacienda promovió la formación de institutos y fondos autónomos en varias partes del estado. Así la educación se vio favorecida con la creación del fondo de construcciones

escolares, destinado a financiar un gran plan de construcción de aulas, escuelas y otros establecimientos educativos.

En esta época (1937) las controversias hacia las orientaciones de la educación media se hicieron más fuertes al establecer el ministerio el examen oficial obligatorio para el ingreso a las universidades y, al organizarse en la Universidad Nacional el departamento de Psicopedagogía y establecer el año preparatorio, un periodo en que cierta forma era una prolongación del bachillerato, pero que ante todo estaba destinado a reforzar la preparación técnica de los bachilleres para iniciar los estudios superiores profesionales.

Más tarde, el gobierno convencido de la existencia de problemas en la preparación de los maestros impulsaron la reforma y avocaron la reorganización de las Escuelas Normales, en primer lugar colocándolas bajo el control directo del estado, sustrayéndolas así al control de las congregaciones religiosas que las dirigían mediante contratos de administración, para ponerlas en manos de educadores dependientes directamente del Ministerio de educación Nacional. Un ejemplo de esta política fue la cancelación del contrato con la comunidad de los hermanos Cristianos para dirigir la escuela Normal Central de Bogotá la cual se puso en manos de un educador de formación conservadora.

En cuanto a la educación superior, la Universidad Nacional era concebida como el punto neurálgico de la reforma de la educación superior, cuyos resultados deberían propagarse posteriormente a otras universidades.

La ley 68 de 1935 decretó la reforma orgánica de la Universidad Nacional y agrupó en un solo centro las facultades, escuelas profesionales e institutos de investigación que se hallaban dispersos. Igualmente se le otorgó autonomía académica y administrativa y la posibilidad de allegar recursos propios. Se construyó una gran ciudad universitaria

destinada a albergar la totalidad del estudiantado, la cual entro en funcionamiento en 1940.

Bajo la asesoría del pedagogo alemán Fritz Karsen se inicio la revisión de los distintos planes de estudio, con el fin de adecuarlos al espíritu de la reforma. Para ello se tomo como base el sistema que contemplaba ciencias sociales, ciencias naturales, artes y educación física; además se planeo la unificación total de las actividades en cuanto a matriculas, control de profesores, estudiantes y un reglamento uniforme.

La reforma permitió la elaboración de un escalafón docente de carácter interno, que sentó las bases para la conformación de un cuerpo profesoral especializado en la docencia y dedicado a ella de tiempo completo.

Un hecho muy significativo dentro de la política educativa de López Pumarejo fue la transformación de la facultad de ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, que ahora se llamaría Escuela Normal Superior y en 1936 quedaría bajo el control directo del Ministerio de Educación. La escuela Normal Superior proporciona a partir de 1936 la formación universitaria para el profesorado de enseñanza secundaria y para el desempeño de cargos de dirección en toda la esfera educativa.

La normal se alimento académica e intelectualmente con personal nacional de gran calidad, y en especial de un grupo de exiliados que llegaron a Colombia debido a los regímenes autoritarios impuestos en varios países Europeos.

De las aulas de la Escuela Normal saldrían los nuevos profesores y directores de las escuelas normales y de los colegios que renovarían las enseñanzas de la ciencia naturales, las lenguas, la historia y la geografía. De sus egresados se alimentarían también los institutos de investigación que entonces se fundaron en el país, como el instituto Caro y Cuervo y el Instituto Etnológico Nacional, transformado luego en

Instituto Colombiano de Antropología. Sus egresados también darían una valiosa contribución a la enseñanza universitaria que empezaba entonces a renovarse.

La diversificación y reglamentación de las profesiones inicio su consolidación en estas décadas, al tiempo que se difundieron teorías modernas en diversas ramas del conocimiento y se intento unificar los planes de estudio, surgiendo las profesiones, de ontología, farmacia, veterinaria, psicología, arquitectura, estadísticas y ciencias económicas. A pesar del nacimiento de nuevas carreras, la inclinación vocacional del estudiantado se oriento hacia las carreras clásicas, como medicina, derecho e ingeniería.

El fortalecimiento de la Universidad Nacional y su inspiración netamente liberal, condujeron a la reaparición en Bogota, en 1831 de la Universidad Javeriana y, en 1936 a la creación de la Universidad Bolivariana en Medellín, bajo el auspicio del clero diocesano. Como Universidades independientes y de carácter laico, continuaron funcionando en Bogota el Externado de Derecho y la Universidad Libre. Hacia finales de los años cuarenta surgen universidades en distintas zonas del país, las cuales cobraron existencia más clara en la década posterior, tales como la Universidad del Atlántico, la del Caldas y la del Valle

El tradicional esquema de profesiones compuesto por medicina, derecho e ingeniería fue ampliado a nuevas actividades técnicas y científicas, así se crearon facultades como: Química, arquitectura, veterinaria, agronomía, economía, administración, filosofía, etc., a las cuales se agregaron institutos de investigación como el de ciencias naturales. De igual manera los métodos de enseñanza y el contenido científico de los programas tuvieron modificaciones. El uso de los laboratorios, gabinetes y bibliotecas se amplio, y

el ejercicio de libertad de cátedra creó una actitud favorable a la crítica y a la participación del estudiante en la marcha del proceso docente.

La misma reforma y el desarrollo que a ella le dio la Universidad Nacional introdujeron en la vida universitaria dos nuevas instituciones: la extensión cultural y el bienestar estudiantil. Con la primera la universidad contemplaba la formación del estudiante con un amplio esquema de actividades culturales y se oponía en contacto con la ciudadanía a través de conferencia pública, exposiciones artísticas y publicaciones. Por su parte el bienestar estudiantil, introducía en la vida universitaria los deportes, los servicios médicos, y las residencias estudiantiles que formaron desde un comienzo parte del campus universitario.

El ambiente intelectual y el contenido de la enseñanza tomaron también nuevos rumbos y la universidad se abrió al contacto con las grandes corrientes contemporáneas de la ciencia y la cultura. La biología y la física, la medicina, y la arquitectura, el derecho público y privado, la filosofía, la economía, etc. fueron remozados, algunos introducidos por primera vez en los planes de estudio y en los seminarios de investigación, y los nombres de los grandes pensadores del siglo XX empezaron a ser familiares en los cursos, debates y publicaciones universitarias.

Fue así como la educación superior continuó con su expansión, en el año 1955 se encontraban registrados cerca de 13284 estudiantes, cifra que representa un aumento del 65% en comparación con 1946. El número de estudiantes mujeres pasó del 2% que ocupaba a finales de los cuarenta al 16% en 1955. A lo largo de este lapso surgieron cerca de trece establecimientos, teniendo la mayor participación el sector privado.

Las universidades privadas como Los Andes (1948), y públicas como la Universidad Industrial de Santander (1947), La Universidad del Valle (1958) se distinguieron por una

orientación tecnológica, que propendió a la modernización a académica y el impulso de carreras con mayor énfasis tecnológico.

Para finalizar este periodo es importante mencionar la creación del ICETEX (Instituto Colombiano de Estudios Técnicos en el Exterior) en 1952, evento que permitió la especialización de muchos profesionales en el extranjero especialmente en Estados Unidos.

Durante el Frente Nacional la política educativa se rigió por la orientación emanada en 1961 de la comisión Económica para el Desarrollo de América Latina (CEPAL), la cual recomendaba una mayor intervención por parte de los gobiernos Latinoamericanos. La educación se considero condición indispensable para el desarrollo económico, al partir del supuesto que la formación y capacitación de la mano de obra redundaba en mayores niveles de producción, mayores ingresos y por ende en condiciones sociales mas elevadas.

La reforma constitucional realizada en 1968, bajo el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, introdujo algunas modificaciones con el propósito de incrementar la racionalización y el sector educativo. Con el fin de emprender estudios sistemáticos de la problemática educativa, se creo el Instituto Colombiano de Investigación educativa (ICOLPE), el cual debería aportar al ministerio pautas para orientar el planteamiento y desarrollo de la educación.

El frente nacional creo un espacio favorable para la acción de agencias financieras internacionales, las cuales pusieron en marcha proyectos de reforma educativa para ser aplicados en América latina. La magnitud de las partidas invertidas entre 1960 y 1967 por organismos como la Agencia Internacional del Desarrollo (BID), la Kellogs, la Fundación Rockefeller, entre otras, ascendió a 48.050 millones de dólares y trajo

consigo la intromisión directa de estas identidades en la modificación que se le impusieron a la educación durante este periodo.

En las décadas del sesenta y setenta se fortalecieron las profesiones de ciencias humanas, como economía, sociología, psicología, antropología, filosofía y letras. Las facultades de educación iniciaron un proceso de expansión significativo acentuaron su feminización, a la vez que se orientaron por un modelo de formación que privilegio un currículo único y desconoció las diferencias regionales y culturales.

Dentro del marco de la reforma de 1968, el decreto 3156 creo el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), con el objeto de ejercer el control y la vigilancia de la educación superior y actuar como el organismo de inspección encargado de otorgar el reconocimiento oficial de los nuevos planteles oficiales y privados de la enseñanza superior, así como los títulos que se expidieran.

Por otro lado en 1969, con el fin de incentivar la investigación se creo Colciencias, entidad que propicio el estímulo y la financiación de la investigación.

En 1957, surgió el Servicio Nacional del Aprendizaje (SENA), con el fin de dar atención a la formación y la capacitación de obreros y técnicos. Su financiamiento se alimento de cierto porcentaje proveniente de los salario devengados por los trabajadores de las empresas publicas y privadas. En 1970 el SENA ofrecía programas de aprendizaje, complementación para trabajadores adultos, capacitación para soldados, formación profesional para desempleados y accesoria a medianas y pequeñas empresas.

La diversificación y reglamentación de las profesiones inicio su consolidación en estas décadas, al tiempo que se difundieron teorías modernas en diversas ramas del conocimiento y se intento unificar los planes de estudio, surgiendo las profesiones, de odontología, farmacia, veterinaria, psicología, arquitectura, estadísticas y ciencias

económicas. A pesar del nacimiento de nuevas carreras, la inclinación vocacional del estudiantado se orientó hacia las carreras clásicas, como medicina, derecho e ingeniería.

Para 1955 la UNESCO es contratada por el gobierno nacional y de la mano de expertos colombianos crean el primer Plan Quinquenal de educación integral, para este objeto, el Ministerio de Educación suministra una oficina de planeamiento. Dentro de los objetivos de esta nueva propuesta fueron acogidos en primera instancia, que la escuela primaria estuviese unificada con cinco años de escolaridad obligatoria, tanto en la urbe como en las escuelas rurales. Recomendó fragmentar el bachillerato en dos ciclos de tres años, un primer ciclo que desarrollara carreras prácticas y técnicas y para su segundo un preuniversitario y normalista. Este plan para seguir siendo eficaz en la práctica, se instauró ensayarse en escuelas modelo antes de aplicarse a nivel nacional.

Con el propósito de mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, se expidió en 1976 el decreto 088 que organizó el sistema educativo en cuatro niveles: educación preescolar, educación básica (primaria y secundaria), educación media e intermedia y educación superior.

La introducción del concepto de educación básica retomó lo planteado en 1970 por la Organización Internacional de trabajo (OIT), que establecía un núcleo de nueve años que abarca cinco años de enseñanza primaria y cuatro de educación media vocacional.

Para dar solución a los problemas de deserción y repetencia en la educación primaria, se estableció el sistema de promoción automática, medida recomendada por la OIT desde 1970. Con el propósito de mejorar la educación el decreto-ley 088 de 1976 introdujo la llamada renovación curricular, basada en el modelo de la tecnología educativa difundido después de la segunda guerra mundial. Este modelo se apoyó en la teoría del capital humano y redujo el problema educativo al ángulo de la inversión

económica, preocupándose ante todo por la recuperación de los costos invertidos en la población que recibía educación.

En 1988, bajo el gobierno de Virgilio Barco, entro en vigor la promoción automática, la cual entro en funcionamiento una década después. En el mismo año el PAE dispone la creación de un año cero, preescolar, con el fin de eliminar la repitencia en primaria. Para ampliar la cobertura de las zonas rurales y solucionar en parte la deserción escolar, se planea generalizar el programa de escuela Nueva, que adecua los horarios escolares las características de las zonas rurales, al permitir que los niños campesinos se ausenten en las épocas de cosechas.

Posteriormente, las campañas de alfabetización, emprendidas bajo los gobiernos de Julio Cesar Turbay (1978-1982) y Belisario Betancur (1982-1986), trazaron ambiciosos planes de atención integral que cubrían todas las franjas de edad, pero los recursos financieros fueron escasos y prevalecieron intereses diferentes a los educativos.

En 1976 el Ministerio de Educación estableció cuatro modalidades de educación superior: formación intermedia profesional, tecnológica, universitaria y avanzada o de postgrado.

En las áreas académicas se observan cambios, ya que hacia 1964 las preferencias se orientaban hacia carreras como ingeniería, ciencias de la salud y derecho, mientras que para 1977 profesiones como administración de empresas, economía y educación, absorbieron cerca del 50% del estudiantado.

Para el final de la década del setenta, los docentes oficiales estaban dedicados de tiempo completo a la docencia, mientras por el contrario los pedagogos privados tenían contratos temporales, situación que varia a través de los años debido al déficit fiscal y a las contrataciones limitadas en las instituciones del estado.

El crecimiento significativo entre 1972 y 1977, de estudiantes que ingresan a la educación superior e instituciones técnicas e intermedias eran un reflejo evidente de la intervención desmedida del sector privado, sin embargo los principios educativos nunca han sido los suficientes para un proceso que en realidad sea relevante en el campo investigativo, limitando al estudiante a la consulta, para una tecnificación importada, responsable de un lento o mejor aun, jurasico desarrollo económico. Siendo consecuentes con el aumento de matriculas en la educación universitaria el estado se ve en la necesidad de generar créditos educativos.

Para este mismo periodo el ICFES, pierde el control que venia ejerciendo años atrás en los campos de administración, académico y financiero con el propósito de dejar prosperar el apoyo privado. Para aliviar las insuficiencias en el campo investigativo nacional, COLCIENCIAS, instaura, el sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, herramienta para medir esfuerzos entre el sector público, la sociedad y los creadores del conocimiento.

La llegada apresurada del siglo XX trae consigo profundas transformaciones al interior de la nación, reclamando así nuevos rumbos en los destinos históricos del país. El revolcón institucional propuesto por la administración Gaviria estaba a la altura de las nuevas estructuras sociales correspondientes a una sociedad moderna concebidas desde los postulados de finales de siglo. El referéndum propuesto para el año 1989 trae a colación la creación de la Asamblea Nacional Constituyente, elegida por votación popular en el año de 1990, en 1991 es puesta en marcha esta nueva política, allí se consagro el acceso a la educación, la ciencia y la cultura, como uno de los derechos inherentes al ser humano y como un servicio publico que tiene una función social

La constitución de 1990 reza entre sus líneas el desligamiento por primera vez de la religión Católica en la educación, y establece como medida que la educación básica sea obligatoria, con una duración de diez años y de manera gratuita para los estamentos públicos.

Al estado se le da la tarea de la inspección y la vigilancia de la educación, pero por razones financieras los gastos no corren por su cuenta y de manera inquisitiva es un derecho la libertad de enseñanza y la descentralización educativa.

La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994 establecieron la política educativa en función del ideal de ciudadano y ciudadana que esas mismas normas proyectan a través de los derechos y deberes que les atribuyen.

En esencia, toda la legislación y política administrativa colombiana consagra el derecho fundamental de las personas a acceder a la educación y asumen la responsabilidad de garantizar la calidad del servicio educativo, lo mismo que su prestación a todos los sectores y grupos humanos. En la normatividad se perfila, igualmente, una política progresiva, que asegure a todos un desarrollo personal y colectivo en beneficio de toda la sociedad.

Gracias a la constitución de 1991, el país se comprometió en un proceso de descentralización, que abrió nuevas posibilidades a la democracia, a la participación y a una ciudadanía plena.

Fruto del mandato constitucional de 1991 y con base en un amplio proceso de concertación y coordinación entre diversos enfoques y tendencias sobre el desarrollo educativo del país, se formuló en 1994 la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

En desarrollo de esta Ley y complementarias a la Ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de la educación superior y la Ley 60 de 1993 de Distribución y

Competencias y Recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país, se ha producido la reglamentación y normatividad pertinente según los diferentes tópicos, para los niveles educativos y las poblaciones demandantes del servicio educativo.

El Plan Decenal de Educación, lanzado en 1995, constituye un instrumento para llevar a cabo el derecho de la ciudadanía y las organizaciones sociales a participar democráticamente en la planeación, gestión y control de la educación. “Este plan definió una serie de áreas estratégicas y programas para alcanzar su objetivo general: repensar el desarrollo del país en función de la educación concebida como el motor de una concepción de desarrollo sostenible a escala humana.

La Ley General de Educación determinó la función de los medios de comunicación en los procesos de educación permanente y de difusión de la cultura, de acuerdo con los principios y fines de la educación definidos en su articulado, siendo, por tanto, dichos medios, las tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados, sus principales elementos.

Es importante conocer el objetivo de la ley general de educación de 8 de Febrero de 1994 ley 115 que recopila la información básica sobre las normas generales para la regulación de servicio público de la educación, la cual se encuentra encaminada a una labor social acorde con las necesidades de la sociedad.

Dentro del marco jurídico se establece como una norma general el Código Educativo, constituido por la ley 30 de 1992, la ley 115 de 1994, ley estatutaria “por la cual se desarrolla el derecho a la educación” y las demás disposiciones legales y reglamentarias; las cuales podrá estudiar, analizar y establecer en forma clara, los principios y objetivos encaminados a los estudiantes, docentes, juristas, entidades educativas, establecimientos

universitarios y en general a todas las personas que se dediquen en forma directa o no, a la formación educativa en cualquiera de sus aspectos.

La ley señala las normas generales para regular el Servicio Publico de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de la enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio publico. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar y básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social; la educación superior es regulada por la ley especial.

La Ley general de educación (ley 115 febrero 8 de 1994) plan nacional de desarrollo sector educativo 1999-2002. plantea la educación superior en la ley 30 de 1992, decretando que esta educación es un servicio publico cultural, inherente a la finalidad social del estado, el cual de conformidad con la constitución política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria, y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior. La educación superior sin perjuicios de los fines específicos de cada campo del saber, despertara en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello la educación superior se desarrolla en un marco

de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. Los objetivos de la educación superior son profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país; trabajar con la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país y ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia. Este debe contener una definición clara de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa contemplando reglas de higiene y de salud pública, criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes, pautas de comportamiento, normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto, procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos, pautas de presentación personal y definiciones de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, reglas para la elección de representantes, calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte y recreación; funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento y reglas para el uso de biblioteca y bibliobancos adecuados y actualizados; este reglamento estudiantil deberá regular aspectos de inscripción, admisión y matrícula, derechos y deberes, distinciones e incentivos, régimen disciplinario y demás aspectos académicos; con respecto al bienestar universitario se

deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de los estudiantes, docente y personal administrativo, también garantizaran campos y escenarios deportivos, con el propósito de facilitar el desarrollo de estas actividades en forma permanente.

Dentro de las distinciones generales, especiales y transitorias en el artículo 129, la formación ética profesional debe ser elemento fundamental obligatorio de todos los programas de formación en las instituciones de educación superior, los indicadores de logros curriculares dentro de la educación ética y valores humanos debate posturas, con bases en principios éticos universales, en relación con dilemas morales que enfrentan valores y derechos, identifica y compara los valores culturales, morales y religiosos que orientan su acción, con los principios y valores éticos universales inherentes a los derechos humanos, valora críticamente la ley, como posibilidad de preservar las diferencias culturales y de regular la convivencia, lo cual le exige el goce de los derechos de los que es titular, conoce sus alcances y limitaciones, es consciente de sus deberes y responsabilidades ; asumiendo actitudes de sinceridad y honestidad en circunstancias particulares tanto en su vida pública como privada. Debe reconocer y utilizar diversas propuestas éticas, aquello que le permite establecer consensos y disensos, acuerdos y desacuerdos para la convivencia y el diálogo en una comunidad, buscando orientar su cotidianidad con bases en principios y valores de justicia, prudencia, ley moral solidaridad, diferencias, reciprocidad, bien común; reconoce cuando en el ejercicio de la autoridad se vulneran principios, valores éticos y derechos humanos y argumenta públicamente sus discrepancias; contribuye de manera intencional a resolver los conflictos que encuentra en el medio en que se desempeña, mediante la aplicación de teorías, metodológicas y estrategias para su solución; descubre las

posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal y social que pueden traer consigo los conflictos, establece relaciones equitativas con personas de diferente genero, edad, condición social, económica, religiosa, política, cultura, etnia; descubre un sentido para su vida y construye su proyecto personal que lo impulsa a actuar y buscar con fortaleza y temple, las condiciones necesarias para desarrollarlo y a no darse por vencido ante las dificultades.

Finalizando éste recorrido se hace necesario mencionar que durante los últimos años (1997-2004) se ha evidenciado la necesidad de controlar y elevar la calidad de la educación superior, es así como el gobierno diseñó mecanismos reguladores de garanticen la formación integral de los futuros profesionales estos procesos son: La acreditación, el proceso de registro calificado y los exámenes ECAES

En consecuencia con lo anterior, a la luz de la ley general de educación, y dentro del contexto de la educación en Colombia y de la educación superior, la Universidad de la Sabana aparece como escenario de desarrollo educativo con el fin de formar profesionales de alta calidad académica y ética.

La Universidad de La Sabana, nace en el año de 1971 con el nombre de Instituto Superior de Educación (INSE). En 1979 fue creada como Universidad de la Sabana, obteniendo reconocimiento del ministerio de Educación en el año de 1980. Bajo la inspiración del Santo Monseñor José María Escrivá de Balaguer.

Se crea primero la Facultad de Educación, siguiéndole las de Psicología Educativa, Ciencias Sociales, Comunicación Social y Ciencias económicas y Administrativas y enseñanza de las Bellas Artes.

Con el tiempo se fueron creando nuevas facultades: derecho, Administración de Instituciones y Servicios, Ingeniería de Producción Agroindustrial, Enfermería, Licenciatura en Educación Religiosa y Moral, Medicina e Ingeniería Industrial.

Contextualizada con su historia y la misión actual de la Universidad de La Sabana se cita a continuación:

De acuerdo con el PEI, (1992) La Universidad de la Sabana es una institución de Educación Superior, que busca descubrir y transmitir el conocimiento, en el más alto grado de excelencia, a través de la investigación, mediante una síntesis interdisciplinaria de los saberes humanísticos, científicos y tecnológicos, inspirada en el sentido cristiano del mundo, del hombre y de la vida” (PEI, 1992)

En un clima de libertad, la Universidad de La Sabana propicia el desarrollo de la entera personalidad a través de la formación integral y personalizada de todos los miembros de la comunidad universitaria, estimulándolos a ejercitar su trabajo con perfección, rectitud y solidaridad para que sean profesionales competentes y sirvan a la sociedad con creatividad y responsabilidad, contribuyendo a orientarla hacia configuraciones cada vez más justas y armónicas.

Abierta a todas las personas, sin discriminación alguna la Universidad de La Sabana trabaja para crear y difundir una cultura que promueva la dignidad trascendente de la persona humana y el valor de la familia, juntamente con la convivencia y cooperación entre los hombres y mujeres de todas las razas, mentalidades y condiciones sociales, respetando y defendiendo sus diversas identidades culturales.

En coherencia con lo anterior el hacer educativo de la Universidad de La Sabana esta enmarcado dentro de la perspectiva de la persona humana, centrada entre otros aspectos: Cada individuo es único e irrepetible y que la labor de una universidad debe ir

encaminada a la búsqueda del perfeccionamiento humano Para la Universidad de La Sabana el proceso de educación esta encaminado hacia la formación integral de sus

Además de la formación integral como objetivo de acción educadora, La Universidad de La Sabana propende por una educación personalizada de sus alumnos.

Con respecto a los parámetros que tiene la universidad de La Sabana para determinar los contenidos de los currículos, (Forero A. y María E. M., 2001) plantean tres:

1. Debe existir un equilibrio entre los contenidos de los diferentes campos del plan de estudios: formación científica, humanística, profesional.

2. Deben existir espacios académicos que permitan el análisis de problemas sociales, económicos, políticos, éticos y estéticos, relacionados con la profesión.

3. Los estudiantes y profesores deben participar activamente en as actividades académicas y culturales extracurriculares.

A partir de estos tres criterios la cada facultad de la Universidad estructura los contenidos de sus respectivos currículos, generándose así un equilibrio en cuanto a la formación que recibirán los estudiantes sin importar a que carrera pertenezcan.

Así mismo, las autoras anteriormente mencionadas, establecen cuatro características del diseño de los currículos que poseen las facultades de la Universidad de La Sabana:

1. Existe concreción de criterios y principios curriculares, los cuales deben abarcar un amplio conocimiento y una eficiente aplicación.

2. Se deben establecer procedimientos ágiles y estrictos para la auto evaluación, el seguimiento y el ajuste de los proyectos curriculares.

3. Todos los elementos curriculares deben reflejar la pertenencia social y la coherencia de la Universidad.

4. Los miembros de la comunidad académica y las distintas instancias sociales de la Universidad deben participar en el diseño, ejecución y valoración de todos los planes de estudio que se manejen en la Universidad.

Dentro del marco de esta institución, la Facultad de Psicología aparece como punto central en el que esta investigación tiene su centro de desarrollo.

La Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana comprometida con la búsqueda permanente de la verdad, propende por la producción, conservación y comunicación del conocimiento científico, local, regional y universal. Impulsa el desarrollo científico de la Psicología a nivel intradisciplinar desde una perspectiva pluralista e interdisciplinar, a través del aporte de otras disciplinas relacionadas con su objeto de estudio.

Proporciona a los estudiantes el dominio del conocimiento psicológico, mediante el ejercicio académico riguroso, creativo y coherente con una visión antropológica cristiana del hombre y de la vida. Busca la formación integral de sus alumnos, a través de la atención personalizada, por lo cual armoniza la docencia y la investigación con el fin de participar activamente en la solución de problemas que atañen a la familia, la comunidad y la sociedad en general, teniendo como eje el respeto por la dignidad trascendente de la persona humana y el sentido del servicio ligado al trabajo.

Dentro de los objetivos generales del programa de la Facultad de Psicología se encuentran:

1. Formar integralmente profesionales idóneos en Psicología, que generen, apropien y adapten conocimientos de la ciencia psicológica, que les permita actuar en los contextos

nacional e internacional, respetando la individualidad, la libertad y la trascendencia de la persona humana.

2. Promover una amplia formación disciplinar y profesional en investigación, evaluación, diagnóstico, intervención y prevención, para beneficio del desarrollo integral del ser humano, en el contexto de la familia, la comunidad y el trabajo.

3. Proyectar la formación profesional en acciones dirigidas a la comunidad, aportando a la construcción de una sociedad más equilibrada y justa.

Los objetivos específicos de la facultad de psicología son:

1. Propender por una docencia encaminada a la formación integral del psicólogo en los ámbitos disciplinar y profesional.

2. Consolidar las relaciones con otras comunidades académicas con el fin de compartir el conocimiento y enriquecer la formación del psicólogo.

3. Generar espacios de reflexión y discusión en torno al saber psicológico, que propicien el respeto a la diversidad de criterios y enfoques.

4. Diseñar, promover y ejecutar líneas y proyectos de investigación que involucren la acción de estudiantes y docentes, apoyando la construcción del saber psicológico y el desarrollo de la comunidad.

5. Establecer relaciones ínter y multidisciplinarias, para generar servicios a la comunidad, acorde con las necesidades y la transformación permanente de los contextos.

Los valores y actitudes del egresado están dirigidos al desarrollo y bienestar de las personas, al servicio, al respeto y reconocimiento de la dignidad humana, con proyección y responsabilidad social.

De acuerdo con el perfil profesional, el egresado debe poseer competencias y dominios según los roles que asume en cada campo de trabajo donde se desempeñe. Las áreas clínica, educativa, social y organizacional se convierten en sus ejes de desempeño para alcanzar los objetivos propuestos en cada ámbito y dar respuesta a las exigencias del entorno laboral y social.

La Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana forma parte de La asociación Colombiana de facultades de psicología, ASCOFAPSI, es una organización sin ánimo de lucro, de carácter académico y es una organización privada, la cual esta constituida por facultades, departamentos o unidades académico-administrativas equivalentes, de universidades o instituciones universitarias debidamente autorizadas conforme a las leyes de la república de Colombia para ofrecer el título profesional de psicólogo y que aceptan los principios formulados en sus estatutos y las pautas mínimas que se señalan para la formación del psicólogo

Su objetivo general es fomentar el desarrollo de las facultades de psicología, departamentos o unidades académico-administrativas equivalentes en cuanto concierne a sus objetivos investigativos, académicos y de servicio a la comunidad. Dentro de sus objetivos específicos resaltan especialmente: promover y coordinar eventos científicos y actividades que eleven los niveles académicos en la formación del psicólogo, definir los criterios que aseguren calidad en la formación de los psicólogos en Colombia y usar los mecanismos adecuados ante las autoridades competentes para que las recomendaciones

sean acogidas, y, compartir las experiencias educativas para que puedan ser aprovechadas por las instituciones afiliadas.

De acuerdo con las memorias del II Encuentro Nacional de Facultades de Psicología, organizado por ASCOFAPSI, se encontró urgente debatir en los foros académicos “La ética en la formación y practica el psicólogo en Colombia” dada la coyuntura critica por la que atraviesa el país, para que promueva el debate al interior de cada facultad y nos permita aproximarnos desde una representación del pensamiento de la Asociación, a consideraciones cada vez mas lucidas para alimentar el proceso académico de los asociados.

La ética es el estudio del comportamiento de las personas de acuerdo a unos valores escogidos por ellos y por lo tanto debe mostrar la relación entre la moralidad y lo moral. La ética como la psicología es una forma de vida o el arte del buen vivir, es un proyecto de vida para vivir en comunidad, con el otro en busca de la felicidad, la ética es por lo tanto, la teoría de la moral, la reflexión filosófica de la moral, es el estudio critico, conceptual y pragmático de la misma

Una de las criticas que se hacen al sistema educativo en las facultades, no solo de psicología, en la formación ética de sus estudiantes es que esta se reduce a un compilado de contenidos fragmentados en una cátedra con la esperanza de formar profesionales éticos que a lo sumo alcanzan someramente a diferenciar los conceptos de moral y ética. Entonces, si la ética es un proceso dinámico de reflexión sobre los comportamientos a lo largo de una época, la habilidad de análisis que la hace posible no puede atribuirse, al menos en su totalidad, a un adecuado proceso de formación universitaria en esta, sino mas bien es posible decir que el comportamiento ético del profesional actualmente, esta dado en gran parte por otros factores ajenos al ámbito universitario, como la

personalidad, el ambiente e desarrollo, etc., del profesional que ejerce. Las universidades están en la obligación de inculcar mas activamente no solo el conocimiento de los códigos de ética profesional, sino también fomentar la critica constructiva hacia ella; todas las profesiones han desarrollado principios “éticos” que recomiendan la manera adecuada como el profesional debe conducirse con el publico al cual le ofrece su servicio y con otros profesionales, para ello se crearon los códigos éticos que justifican la selección de determinadas metas y patrones de conducta.

El primer código de ética de la psicología se publico en 1953 (APA, 1953) para orientar a la psicología en su lucha inicial por alcanzar la ética profesional. El código original se resumió en una serie de principios generales seis años después (APA, 1959) y funciona como el código ético oficial hasta 1977. Contiene un preámbulo y nueve principios que cubren todas las áreas principales de las actividades psicológicas. La investigación, las normas académicas, la aplicación de pruebas y el diagnostico. Con relación al anteriormente denominado “código de ética” es necesario, en primer lugar, hacer la aclaración de que este, por sus contenidos y la forma de presentarlos ante la comunidad, no corresponde a un verdadero código de ética, pues en el están contenidos pautas de acción consideradas por el entorno como buenas para el ejercicio de determinado oficio y esto corresponde al campo de la moral o bien si se prefiere de la moralidad o carácter ideal del comportamiento. Sin embargo, la ética en la formación del psicólogo, además de centrarse en la mejor manera de guiar un tratamiento o un problema determinado de acuerdo con los valores que están en juego, debe asumir aun más en la construcción de la ética como ciencia.

La psicología, quizá mas que cualquier otra profesión, entra a relacionarse directamente con los sistemas de pensamiento del hombre tanto como individuo, como

especie en general y por lo tanto ahonda más en la extensión de las ideas éticas en su teoría y en su praxis; dirigiendo su atención a la consideración de los principios universales de la conservación de la vida como tal y de ella en comunidad no solo de acuerdo a los valores en los cuales está directamente inmerso tanto el psicólogo como su paciente, sino también de acuerdo con el género humano del que ambos forman parte.

La ética en las facultades de psicología se ve como una materia aislada o en el mejor de los casos relegada a dos horas semanales en un solo semestre de toda la carrera y muy posiblemente sin ni siquiera el código de la APA por lo menos para tener un punto de referencia. El estudiante de psicología no se ve confrontado a pensar en la importancia de desarrollar un sistema ético de su comportamiento en relación con la labor que desempeñara y en su vida personal; una forma mediante la cual las universidades pueden encaminarse en el logro de este objetivo es el fortalecimiento y la consolidación de sistemas de formación integral de los futuros psicólogos mediante la profundización en áreas axiológicas, filosóficas y reflexivas de las acciones humanas.

Una vez finalizada la contextualización que dentro del marco del concepto de la educación se desarrolló, es el momento de relacionar todo lo especificado, con otro de los conceptos centrales de esta investigación: La ética.

Para empezar, se establecerá un abordaje general de la ética, en cuanto a su definición, historia y autores.

Algunas distinciones conceptuales servirán para definir con mayor precisión el objetivo de la ética. Cabe anotar que entre la ética y la moral existe una relación directa, en donde una contiene a la otra o una es la base de la otra; el término “moral” según Ricken, F., (1987) caracteriza los juicios, las reglas, las actitudes y las instituciones, que

regulan el comportamiento humano, en este sentido se habla de problemas morales, de experiencias e instituciones morales, es el conjunto de los juicios de valor, de los ideales y virtudes; La moral es un hecho social indiscutible, hasta el punto que no se encuentra una sociedad en la que los conflictos, intra e interindividuales no estén regulados por códigos costumbres, consejos, advertencias, prohibiciones o exhortaciones, tacitas o expresas (Guisan, E., 1995).

Aranguren (1958), citado por Guisan (1995) afirma que la moral en el hombre es un elemento tan constitutivo de su naturaleza como el ser mortal, finito y limitado; de aquí la inapropiado de la expresión social “la perdida de moral”; Se pueden perder determinadas formas de concretarse la moral, pero como tal esta no se puede perder ni acabar, consiste en múltiples manifestaciones que cambian con las circunstancias temporales, sociales, políticas, económicas, educativas entre otras.

El termino “ética” es una rama de la filosofía, que investiga el campo de la moral buscando fundamentar esta, desde la reflexión critica, con miras a fortalecer la moral, como algo mas allá de una construcción a partir de costumbres y/o tradiciones sociales de determinados grupos o culturas. Explicitando las normas morales existentes, fortaleciéndose ella misma en razón de su objetivo último: todo hombre como tal (Guisan, E., 1995).

Por consiguiente la una no existe sin la otra, siendo las dos manejadas en diferentes campos, en cuanto a la ética se compone, mas como una ciencia de corte filosófico, con una epistemología y teorías sustentadoras, en cuanto la moral es mas praxis en el día común de las personas, inherente a estas; Una es la practica y la otra es teoría de la practica, del modo de actuar de la humanidad en pro de su conservación, convivencia, la

base para las leyes y derechos que rigen y tratan de mantener el orden y la cordura en una sociedad.

La ética es una parte de la filosofía que se encarga de estudiar la moral y las obligaciones del hombre; Es decir tiene el objetivo de ordenar los actos humanos, tanto racionales como libres, dentro de un arreglo de criterios teóricos con miras a la consecución de un fin (el bien).

La ética trata la cuestión sobre el obrar recto, correcto o bien en cualquier situación de la vida, el actuar de una u otra forma en la vida humana consiste en tomar decisiones, esto es inevitable ya que cuando se cuenta con distintas posibilidades de actuación o de comportamiento ineludiblemente el hombre estará expuesto a optar o decidir por una u otra.

Se llega a concluir que el hombre bajo la única posibilidad de elección que no puede dejar de elegir es el elegir o no, porque él dejar de actuar también implicaría por sí una decisión (Ricken, F. 1987).

Esto llevaría a que únicamente está en las manos del hombre el modo de decidir para hacer algo bien o mal, o existen puntos de vista objetivos y de validez universal que han de tenerse en cuenta dentro de las decisiones a realizar. Llegaríamos al punto en que la ética estudia la decisión recta o el obrar recto, y una decisión recta es una decisión que se podría justificar o defender, con base en una serie de reglas establecidas; es decir, que sí existe una relación obligada dentro de la toma de decisiones y los puntos de vista objetivos o universales.

Ya que la decisión recta es posible justificarla, la ética pregunta por el sentido de la decisión recta, en tanto busca una justificación última y sin condicionamientos, en la que se patentan el hecho y el cómo es posible tal justificación, sus fundamentos o razones

últimas. Esto con miras a explicar si la cuestión del obrar recto tiene sentido y no que sea algo que simplemente termine enjuiciando a la ligera decisiones de manera absurda.

Así que la ética no se pregunta como se conducen los hombres, sino como tienen que conducirse; No investiga si una manera de actuación se considera correcta, sino si lo es realmente (Ricken, F. 1987).

En medio de las consideraciones anteriores es importante y relevante tener en cuenta que la ética cobra vida en la medida en que es tomada en cuenta dentro de una concepción de hombre social, donde las acciones propias de alguien siempre de una u otra forma afectan a otra. Es decir tomar una decisión implica tener no-solo obligaciones frente a sí mismo sino ante los demás, con un alto contenido de respeto hacia el otro.

En este punto en especial Kutshera. F. (1989) desarrolla en un sentido muy estricto dentro de la ética el hecho de que esta gira entorno a las obligaciones del individuo frente a los demás. Desarrolla dos principios a partir de esto, los cuales van a ser expuestos a continuación: 1) tomar en consideración a todas las personas que pueden verse afectadas por una decisión tomada, y aceptando esta exigencia la ética puede plantearse, porque los criterios de decisión éticos incluyen el bienestar social, no son egoístas, no excluyen al individuo, ya que existirán consecuencias, de una u otra forma, tanto para la persona como para el grupo.

Sin embargo, la pregunta no es aquello que se debe hacer en orden a las preferencias individuales teniendo en cuenta las circunstancias existentes, sino que presupone que eso que es bueno para los demás u otros, alejándose de lo que busca el individuo mismo, es relevante para la ejecución y/o corrección de los propios actos.

Pero, ¿De qué manera se deben tomar en consideración a las personas dentro de una decisión?, La orientación por lo que siempre se ha optado la filosofía de la ética para dirigir

y orientar el comportamiento es la de fundamentarse sobre valores lo más objetivos posibles para conducirse de manera imparcial. Lo que significa que el comportamiento, primero y como se ha notado anteriormente, no se debe basar en los intereses personales, aun muchas veces se puede optar por intereses que sin ser individualistas optan limitadamente por beneficiar a solo aquellos que están más próximos a la persona. El término imparcial engloba mucho más allá de esto, porque es el presupuesto para que sea posible un acuerdo intersubjetivo entre juicios éticos.

Cabía preguntarse que si el respeto por el otro surge a partir de tener sus intereses en cuenta, ¿qué clase de intereses han de tenerse en cuenta?, Por supuesto que no ha de tomar cualquier tipo de interés sino los legítimos en su totalidad, lo cual crea una gran complejidad y un problema ya que el no tomar en cuenta uno solo de los intereses legítimos de todas las personas las cuales podrían verse afectadas por una toma de decisión generaría un acto de egoísmo, por la razón de que no se respeta a la persona en su integridad y además limitando y centrándose exclusivamente en que los intereses deben ser respetados, y dependiendo de los intereses para llegar a postulados éticos especiales.

Por esto un principio ético se debe caracterizar por llevar una actitud general que ha de adoptarse frente a las personas y de aquí derivarse las obligaciones éticas individuales. Además y como se ha afirmado anteriormente debe señalar valores fundamentales los que no serían propiamente los intereses de las personas sino el hombre mismo. Lo cual deriva en el segundo principio de que todos los hombres estamos en obligación de respetar la dignidad humana de los otros como seres humanos.

Desde un punto de vista ético, este principio, señala la actitud hacia toda persona frente al valor asignado para todos partiendo de la dignidad; el respeto por la dignidad es

una actitud que se manifiesta como un comportamiento pero que no consiste en ello, ya que esto limitaría la dignidad a ciertas ocasiones y/o sentimientos, por lo que muchas veces se basa el respeto por alguien según sus capacidades, su posición social, su rendimiento, su profesión, su cargo, su origen o posesiones. Y terminaría en el simple otorgamiento o posesión de derechos honoríficos, adquiridos, otorgados y/o heredados.

Al hablar de dignidad humana no se refiere a la personalidad del sujeto o a los derechos recibidos por alguna condición en particular, sino a que todos tienen el mismo derecho de ser respetados y la misma dignidad, que proviene simplemente del hecho de ser un ser humano. (Von Kutshera, F., 1989).

Es decir el otro como persona, donde no toma como punto de referencia cualidades concretas sino al otro como individuo: la dignidad humana, es dignidad del hombre como persona. Kant citado por Franz Von Kutshera, (1989), afirma” lo que tiene un precio puede ser sustituido por otra cosa equivalente; pero lo que está por encima de cualquier precio y de cualquier equivalencia, tiene una dignidad”. En este orden de ideas, para Kant la persona es “un fin en sí mismo”: “los seres cuya existencia no descansa en su voluntad, sino en su naturaleza, cuando son seres irracionales solo tienen un valor relativo, como medio, y se llaman cosas; por el contrario, los seres racionales se llaman personas porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, y, por tanto limita en este sentido toda arbitrariedad (y es un objeto de respeto)”.

Es relevante recalcar que la ética no-solo debe apuntar a reconocer los derechos de los otros, sino que exige también una actitud personal hacia las personas, que se vea traducida en apertura, acogida, amistad y ayuda, debido a lo cual, por propio impulso, serán satisfechas las obligaciones frente a las personas; esta actitud trasciende lo

meramente externo que se ve reflejado en el otro, a llegar a una actitud interna partiendo de que la persona que toma la decisión y la ejecuta también es una persona.

Detrás de esta exigencia, ¿Qué imagen de hombre esta perfilada?, Varios filósofos han ofrecido diferentes características de hombre, sin pretender abarcarlo en su totalidad, sino buscando constatar propiedades dignas de relevancia y consideración ética. Algunos ejemplos son: para Platón, en su teoría ética, es la imagen de un hombre, que hace parte de un reino de verdades y valores eternos gracias a su capacidad de conocimiento, para Aristóteles, el hombre en el libre desarrollo de sus capacidades y talentos encuentra que como ser racional, su mayor meta esta en poder tener una vida intelectual, teórica. Hobbes parte del concepto de egoísmo psicológico y de la existencia determinada de un comportamiento por necesidades innatas naturales, unida a la elección racional de los medios para su satisfacción y para Kant su concepción de hombre es un ser racional, libre y autónomo.

El respetar de manera obligada, aun siendo una elección, a la otra como persona puede sonar algo utópico y más como se ve en el párrafo anterior donde se tiende a no mirar al hombre en su totalidad sino a dividirlo en partes o en sus características más relevantes. Esto en la práctica hace que, partiendo de que no se mira a las personas como tales sino por unas u otras características, la mayoría de las veces se clasifiquen como útiles y poco útiles, agradables y desagradables, inteligentes y estúpidas, cultas e incultas, honradas y malvadas, como resultado se obtendrá un comportamiento diferente frente a cada una según el grupo en el cual se encuentra clasificada; el respeto hacia el otro normalmente dependerá de su comportamiento, rendimiento y su carácter. No es autoevidente que todas las personas posean la misma dignidad, mas sin embargo ya se

anoto en párrafos anteriores que por el simple hecho de ser un ser humano la tiene intrínsecamente.

En este punto cobra relevancia la relación que se planteo entre la moral y la ética, ya que existen casos, como en la concepción de la dignidad de hombre, donde dentro de la teoría ética es admisible y coherente, mas sin embargo en la práctica no hace justicia frente a lo teórico.

Pero, ¿De qué servirían criterios éticos donde simplemente se limiten a confirmar actitudes habituales del hombre?, No seria necesaria la ética. Más sin embargo y de manera certera no es irrealizable, y tampoco seria correcto afirmar que todo aquello que no corresponda a la practica del común es algo “poco realista”, en el caso del principio de respetar la dignidad del hombre, este se torna poco realista si se enfrenta como la obligación de respetar en la misma medida a todos los millones de personas que existen en el mundo; de manera lógica el respeto no puede dirigirse a persona que no se conoce y no puede existir esta actitud en práctica frente a personas con las que no se tiene nada que ver (Von Kutshera, F., 1989).

Por tanto esta exigencia significaría que se deben respetar a aquellas personas con las que en dado momento o circunstancia sé esta en contacto, las personas que serán afectadas por el comportamiento llevado a cabo por cada individuo. Relevante es, que sea quien sea, el comportamiento ha de ser imparcial.

Habiendo hecho un esbozo claro de principios básicos éticos, se pueden extraer varios niveles concebidos entre la teoría y la práctica; básicamente estos niveles responden a tres tipos de preguntas concretas. 1) Reflexión Moral: este nivel se encarga de responder a la pregunta, ¿Debo hacer X?, 2) Ética Normativa: este nivel se encarga de responder a la pregunta, ¿Por qué debo hacer X? y 3) Metaética: este nivel se encarga de

responder a la pregunta, ¿Esta bien planteada la pregunta de por que debo hacer X?, y ¿Por qué sí o por qué no? (Maliandi, R., 1991).

A continuación se hará una breve descripción de cada nivel. La Reflexión Moral es llevada a cabo en medio de la predica, la exhortación, el consejo, el enjuiciamiento de una acción, en el intento de desarrollar la formulación de una norma situacional, entre otras, donde esto implica aplicar, comportarse o actuar. Generando influencia, por medio de lenguaje hablado o escrito, como sostiene J. Hospers citado por Maliandi (1991), “se puede conseguir que la gente actué de cierta manera a través de consejos morales, exhortaciones, persuasión, sermones, propaganda, hipnosis o psicoterapia”; A grandes rasgos esto parecería que no tiene nada que ver con la ética, pero si concierne a esta porque influye sobre la acción y la ética ejerce una influencia indirecta sobre la acción. El poder de persuasión se ve reforzado por la reflexión que el moralista efectúa en sí mismo. Un “moralista”, no obligatoriamente tiene que ser un predicador de moral, todo ser humano puede ser moralista, por lo menos por momentos, cuando alguien le dice a otro(s) que debe(n) hacer o que no debe(n) hacer.

La Ética Normativa es la búsqueda filosófica de los fundamentos de las normas y de las valoraciones, basados en un lenguaje objetivo y la crítica: el permanente cuestionamiento de cada fundamentación. Tarea que está en continua oposición, ya que la fundamentación apunta a sostener y a consolidar, y por el contrario la crítica busca conmover o demoler, sin embargo complementarias, en tanto la fundamentación resista más embates, mayor será su consolidación. Hace afirmaciones razonadas de cómo se debe obrar.

La ética normativa se hace necesaria en tanto que el hombre, junto a su saber moral innato que distingue naturalmente entre el bien y el mal, tiene también la tendencia a

engañarse a sí mismo; Es decir el hombre en su saber moral prefilosófico, en que vincula su facultad practica de juzgar lo bueno y lo malo y lo que se debe o no hacer y que además se complementa con la reflexión moral, es un saber que no necesitaría de la filosofía de la ética, a no ser por su debilidad frente a que es difuso y el no tenerlo delimitado claramente se presta para acomodarlo a los deseos o intereses propios del ser humano.

La reflexión ético-normativa, sistematizada y operando con argumentos racionales, dificulta y en algunos casos impide que alguna clase de engaño del hombre aflore hacia sí mismo o hacia los demás respecto a su comportamiento. La ética normativa tiene como fin tomar todo el saber inherente, natural y espontáneo de todo ser humano y reconstruirlo para hacerlo explicito, claro y libre de ambigüedades.

La metaética, se limita a estudiar el significado del lenguaje moral, por medio de la reflexión, no obligatoriamente de carácter analítico, sobre los métodos con los que se fundamentan los contenidos morales basados en un metalenguaje. Por ejemplo”todo hombre tiene que ser tratado como un fin en sí mismo”, esta seria una afirmación de la ética normativa, para la metaética sus afirmaciones y enunciados serían “las normas morales no pueden fundamentarse sobre metas subjetivas”, “las palabras morales sirven para la expresión de sentimientos”, “el bien no es un concepto analizable”

Un problema que ha de solucionar la metaética, y del cual dependerá la posibilidad de que la disciplina de la ética normativa no se agote, es la posición que se tome respecto ha sí el lenguaje a de ser el punto de partida exclusivo para la ética y ¿Cómo la metaética ha de delimitar el campo objetivo que le es propio?

Sabiendo que de manera restringida la metaética investiga el lenguaje moral, orientándose por determinadas palabras o forma gramaticales de reflexión y análisis

filosófico y por otro lado partiendo del punto que no hay vocabulario ni formas gramaticales reservadas exclusivamente al lenguaje moral, por el contrario cualquier palabra puede ser usada dentro de una valoración estética, psicológica o moral, si puede ser de perjuicio para la ética normativa en cuanto solo basándose en el contenido de las afirmaciones puede derrumbarlas, a no ser que la investigación metaética sostenga que en los principios de la moral se da una pretensión de verdad intercambiable (Ricken, 1987).

Apartándose un poco de los dilemas y objetivo de la metaética, es relevante abarcar el punto de encuentro de la reflexión moral y de la ética normativa, donde se pone en practica la ética: La ética aplicada, se puede explicar claramente como la tarea que se realiza en la reflexión moral cuando ha sido adecuadamente ilustrada por la ética normativa; es decir la ética normativa no dice simplemente que hacer sino dice él porque de hacer algo y la reflexión moral, dice que hacer en determinada situación con el actuar inherentemente contenido. En un sentido amplio y general la ética aplicada, no se refiere a la aplicación en sí de una norma moral, sino a la legitimación de la aplicación. Un paso dentro del proceso de legitimación es la sugerencia que la ética normativa puede hacerle a la reflexión moral, generando que la reflexión moral, sea la que se apoye en la ética normativa; y el otro paso lo da la reflexión moral en cuanto es la aplicación de la norma en la situación concreta.

En esta relación la ética opera indirectamente a través de la reflexión moral, la ética aplicada permite una forma de mediación entre la razón y la acción, es la manera en que la ética normativa se relacione, de manera indirecta, con las situaciones concretas. Además de la anterior, es practica indirectamente dentro de otros factores como: 1) desarrolla, con la experiencia, la capacidad del hombre de cobrar conciencia de su

responsabilidad, 2) tiene carácter reconstructivo, como se mencionó antes, del saber práctico original, explicitándolo claramente y evitando que se confunda o desfigure, de este se desprende el que 3) el conocimiento ético no crea ni inventa un deber-ser, sino que conduce a que la conciencia moral organice los principios que ya esta posee de manera desordenada, y tenga como resultado su propio saber moral. Las proposiciones éticas, son prácticas porque son acerca del actuar práctico situacional (Maliandi, 1991).

Otro dilema presente dentro de la ética aplicada es la aplicabilidad de esta; el problema de aplicar normas o principios morales de contenido general o a situaciones particulares únicas y no repetibles, sumándole el hecho del carácter histórico, es decir la realidad histórica de un momento en particular, un contexto donde no es posible que todos respeten la norma básica. Él filósofo Apel, citado por Maliandi (1991), plantea la exigencia de una transición de la moral convencional, en la que solo con la prudencia bastaba, a una moral convencional, combinando la legitimación de las normas con un examen crítico de las condiciones sociales de aplicación; Las normas situacionales, podrán ser eventualmente cambiadas, sin invalidar el respectivo principio de legitimación. Para esta moral posconvencional, se hace necesario el establecimiento de un principio formal procedimental para la legitimación, con validez universal, de cualquier norma. Por otro lado fundamentación de las condiciones normativas de la coexistencia entre personas individuales y entre grupos socioculturales y las normas colectivas, sobre actividades vinculadas sea a la política, la ciencia y/o la tecnología.

El amplio desarrollo de la tecnología actual y los adelantos científicos llevan a preguntarse desde la ética ¿Hasta qué punto lo posible es permisible?, y que tanto se tiene concienzudamente presente el que todo adelanto o saber tecnológico o científico esta ligado con compromisos sociales, y que el hombre que está al frente de estos, quiera

o no, asume una gran responsabilidad, requiriendo por obligación que sus actos requieran de una previa reflexión moral; La ética aplicada, en este caso es de gran ayuda porque brinda mayor número de herramientas y recursos para que la reflexión sea efectuada con mayor sistematicidad y precisión. Aparece la ciencia frente a la ética con tres roles específicos: 1) el de proporcionar información para la reflexión moral, 2) como campo en el que hay que tomar decisiones de contenido moral y 3) como objeto de enjuiciamiento moral, como conductas aprobables o impugnables (Maliandi, 1991).

Otro punto de vista objetivo sobre como enjuiciar acciones concretas desde lo general de la ciencia de la ética normativa, es partir que la ciencia del juicio práctico, no se aprende de los libros sino que se puede ejercer en cualquier caso tras un largo proceso de experiencia práctica; La capacidad, innata pero también desarrollada, del discernimiento entre lo bueno y lo malo definirá tanto el enjuiciamiento como la aceptación del otro o no frente al juicio que se genera para él. Se señala con esto la importancia de la experiencia para la recta decisión moral, solo esta podrá delimitar los diferentes puntos que han de tenerse en consideración en cada caso dentro de un marco normativo general (Ricken, 1987).

Durante toda la historia de la humanidad han existido varios filósofos que han centrado sus estudios acerca del hombre en la ética. Con Platón (427 – 347) se inicia un planteamiento firme de la ética en su “teoría de las ideas”, donde el término de “ideas” es empleado respecto a los contenidos ideales que el espíritu, característica única de los hombres respecto a las demás cosas creadas, percibe a partir de los valores intrínsecos, pero también el espíritu es el único que conoce las ideas (Hirschberger, J. Y Gómez, L.M. 1968).

Esos valores son lo que hacen que el hombre siempre esté en busca de lo infinito, siempre buscando que las leyes sean mejores y en oposición constante ha reconocer como justicia algo relativo; siendo que no existe bien perfecto o justicia perfecta dentro de la tierra, el espacio, y el tiempo. Y a eso Platón llama él “ser de las ideas”, un ser que se ve y no se ve, que es guía que penetra el tiempo, que es saber y no saber, diferente al saber de ciertas cifras numéricas; Al aspirar a él se posee y al buscarlo, guía (Hirschberger Y Gómez, 1968).

Es decir que las ideas son un ser espiritual, que se revela en el hombre como un ser libre moral. Así mismo este espíritu, además de percibir las ideas, piensa las verdades; lo que perciben los sentidos no es propiamente lo que se ve sino lo que se piensa a través de la facultad cognoscitiva. Todos los conceptos que surgen de este pensar proceden del espíritu, en cuanto este es puro pensamiento, según Platón. Para concluir con la filosofía ética de Platón, él afirma que existe un mundo espacial y temporal y que el hombre en busca de su verdadera esencia debe ir mas allá de las apariencias del mundo y fundamentarse en su “ser de las ideas”; la contemplación de la esencia de las cosas, siendo el objetivo a que apunta la educación, viendo él deber ser de esta como un modo filosófico de vivir. El alma la cual esta encarcelada por el cuerpo pero que hace libre al hombre. Más libre, y semejante a Dios será, al ser alimentada por la verdad y los valores (Hirschberger Y Gómez, 1968).

Aristóteles (384 – 322) basa su teoría de la ética en la felicidad verdadera que se genera en el amor a uno mismo. Como plantea Aristóteles, citado por Guisan (1995), “el hombre bueno debe ser amante de sí mismo (porque de esta manera se beneficiara a sí mismo haciendo lo que es noble y será útil a los demás), pero el malo no debe serlo, porque, siguiendo sus malas pasiones, se perjudicara tanto a sí mismo como al prójimo”.

Es decir enmarca la ética dentro del hombre como un ser libre, que obra por convencimiento y no conforme al deber por pura rutina, no olvidando que la dicha y la excelencia del ser humano son el único fin que justifica la ética, la política, las artes, las letras y las ciencias. Así mismo estas jugaran junto con las experiencias individuales y de los otros, de sus necesidades humanas, sus sueños, anhelos, etc., como y cuales serán las concepciones de virtud y excelencia; pero el único medio para alcanzar estas será la felicidad que para Aristóteles es lo más excelente, y que es lo único que sé elige por sí misma.

Y como planteo este, citado por Hirschberger Y Gómez (1968), “conste, pues, que a cada uno le cabe tanto de felicidad cuanto posee de virtud e inteligencia, y cuanto proceda conforme a ellas. Como prueba tengo por testigo a Dios, que es feliz y bienaventurado, pero no gracias a ningún bien exterior, sino por sí mismo y por su propia naturaleza”.

Llegando a concluir que el tipo ideal de hombre moralmente perfecto es el sabio. Ahora bien, la sabiduría sin restricción se encuentra en Dios, que en cuanto es espíritu de pensamiento, pensamiento es, que se piensa a sí mismo porque es la perfección suma. Ahora pues se debe ser sabio, mas la sabiduría absoluta es Dios. Y siendo el hombre un ser social esta sabiduría que busca ser, será en pro de acatar las normas morales, que existen por sí en la naturaleza humana, y que son proclamadas, profesadas e interpeladas por la sociedad con miras a lograr una humanidad buena y perfecta, es decir la noble humanidad cultivada moral y espiritualmente(Hirschberger Y Gómez, 1968).

El retrato esbozado por Aristóteles como el hombre que busca la felicidad, encarna un conjunto de virtudes para ser el tipo ideal de hombre. Para hallar su propio y mejor yo, ha de tener las virtudes humanas de la sabiduría, prudencia, valor, justicia, dominio

de sí, generosidad, magnanimidad, nobleza de espíritu, pudor, mansedumbre, veracidad, cortesía y amistad. Exige el esfuerzo gozoso, ya que va encaminado a la felicidad, del desarrollo personal de estas virtudes, a través del hábito, ya que solo mediante la educación se perfeccionara la naturaleza. Porque estas no son producidas por la naturaleza ni contra ella, sino que se trata de potencialidades que pueden llegar a ser o no, dependiendo de la dedicación y conforme a los hábitos para con esto (Guisan, 1995).

Es relevante notar que en la historia de la filosofía no todos los hombres que se dedicaron a esta, prestaron atención concreta al tema de la ética y la moral. Después de Aristóteles, santo Tomás de Aquino (1225 – 1274) un maestro de los escolásticos, asimiló de manera objetiva la filosofía aristotélica con la teología de la revelación cristiana. En la ética de santo Tomás reside su merito en su doctrina concreta de los valores y de las virtudes, de una manera teórica pero con grandes posibilidades practicas, santo Tomás logra unir las virtudes éticas propuestas anteriormente por Platón y Aristóteles, los ideales de la Biblia y de los sacerdotes de la iglesia católica.

El fundamento último de la moral se da con la naturaleza misma, así como existen supremos principios teóricos o de las leyes lógicas, también existen supremos principios morales. En ellos están delimitados la “recta razón” y de hay parte la formación del núcleo de la conciencia. Son conocidos por todos los hombres y no se pueden borrar de su corazón; hay que seguirlos sencillamente porque son rectos en sí mismo, y son rectos porque son expresión de la “ley natural, la cual a su vez, no es sino participación en la “ley eterna”, en la eterna rectitud del espíritu, del ser y del mundo, según Santo Tomás de Aquino citado por Hirschberger Y Gómez (1968).

Los principios morales aportan, a su vez al hombre la felicidad, entendida esta como la bienaventuranza eterna, aunque el verdadero motivo del actuar moral constituye la ley

como tal. Santo Tomás refiere lo moralmente bueno a la naturaleza del hombre y consecuentemente al ser, lo mismo se puede decir de lo moralmente bueno reducido a la voluntad de Dios. Reguladas por los hombres en su propia conciencia, razón practica y del habito de sus principios.

Décadas más tarde, Kant (1724 - 1804) fue llamado como él más grande filosofo de la edad moderna, porque con su aparición se inicia una nueva época; En medio de una sociedad donde la filosofía y por ende la ética se estaban convirtiendo en temas abordados superficialmente, Kant asume las ideas modernas en toda su amplitud pero encaminándolas a entender en nuevas formas las antiguas tendencias de la filosofía temprana.

En cuanto a la ética, Kant se encargo de volver a interpretar, como en tiempos antiguos, la pureza y la absolutés de la moral, ya que el eudemonismo y utilitarismo ingleses estaban, por ese tiempo, falseando el sentido del bien moral y diluyendo la moral en el flujo del devenir de los hechos históricos y sociales, corriendo el riesgo de que la ética se volviera simple sociología.

Kant parte del principio que el hombre esta dotado de razón, observable en el mundo empírico de los fenómenos, y de dos componentes exentos de ser observados dentro del empirismo: la libertad y el deber moral. La ultima, llamada también obligación o ley moral, conciencia, es un hecho innegable para Kant, encarnada en la esencia del hombre y que no esta sujeta a tiempos, circunstancias o individuos, es una ley universal independiente de la experiencia, puesto que es el espíritu el que habla esta verdad, y este solo puede hablar lo que es verdad intemporal y eterna (Hirschberger Y Gómez, 1968).

Su teoría de la ética reza: "Obra de modo que la máxima de tu voluntad pueda a la vez servir en todo tiempo como principio de legislación universal". El formalismo de

Kant se ve claramente en su anterior afirmación en tanto la normatividad universal no depende de un bien moral en sí, sino, por el contrario, el bien depende de la posible normatividad universal, por lo que nuevamente afirma este “ Nada se puede pensar, universalmente hablando, en el mundo ni aun fuera de él, que sin limitación pueda ser tenido por bueno, exceptuando solo una buena voluntad” Y “ la voluntad buena no lo es por lo que hace o ejecuta, ni tampoco por su aptitud para lograr un fin prefijado, sino solo por el querer, que es en sí bueno”, (Kant, 1781) citado por Hirschberger Y Gómez (1968).

La voluntad será buena, si es voluntad pura; si la razón misma es la que da la ley. La razón es práctica en sí, da a entender que el hombre fuera del plano empírico delimitado por espacio y tiempo, se encuentra en plano superior, su vida como ser racional, donde el mismo conoce lo bueno y lo malo, sin necesitar un legislador o agente exterior: En esto consiste la autonomía ética de Kant, entendiéndose no como soberanía arbitraria, sino ligada a la ley pero por encima de esta. “Obra de modo que siempre, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, tomes a la humanidad como fin, y jamás la utilices como simple medio” (Kant, 1781) citado por Hirschberger Y Gómez (1968).

Kant trató de excluir toda referencia a la felicidad, siendo no esta, sino la ley, el fundamento de la moral; de lo contrario se convertiría en moral de retribución. No obstante reservo un espacio a la felicidad, donde esta no es motivo para, sino una secuela de la moralidad: quien haya vivido moralmente habrá merecido la felicidad.

El postulado de la inmortalidad, cobra relevancia aquí, donde Kant reconoce que solo Dios es santo y que los hombres siempre, indefinidamente, deben estar en el camino de buscar perfectamente el ideal de hombre moral; por este postulado es que las leyes morales no son consideradas como simples y vanas quimeras. Complementando la idea

de inmortalidad esta la de la libertad, que es la que permite al hombre de forma pensable y no mecánica, decidir por un correcto actuar moral. Y en ultimas todo esto, si se puede esperar, la consecuencia de haber vivido moralmente, por el postulado de Dios a través de la idea de felicidad; donde se admite, obligatoriamente la existencia de una razón suprema, Dios, que ordene conforme a las leyes morales y al mismo tiempo sea fundamento de la naturaleza, es decir que sea tan poderoso que pueda otorgar la felicidad (Hirschberger Y Gómez, 1968).

El hecho existencial del hombre con todas sus cualidades y muy especialmente su disposición gregaria¹ y la complejidad de su estructura social unida al carácter singular de su inteligencia aprendida y conocimiento que lo diferencian sustancialmente de otros animales y seres del planeta, no podía traer otra consecuencia que no fuese la aparición de forma paralela al desarrollo de las sociedades de un conjunto de normas que organizaran y caracterizaran la estructura social a distintos niveles en cuanto a comportamiento se refiere. La vida fuera de la más mínima estructura de grupo o social por definición no es humana, sino un simple hecho biológico.

La estructura social debe ser entendida en el sentido de Radcliffe-Brown (1952, Pág. 11 y 188-204) para significar "una ordenación de personas en una relación definida o controlada institucionalmente". La noción sistemática de "estructura social" necesita expresarse con la terminología abstracta de las relaciones entre roles (interacciones entre personas e interacciones de grupos).

La Ética sería pues el estudio en la estructura social del cuerpo de creencias acerca de lo recto y lo no recto, siguiendo el principio del código sistemático de principios morales o mostrando en qué forma las creencias éticas en cuestión afectan a las normas según las cuales se comportan los miembros de la sociedad en sus roles sociales.

Una acepción muy actual categoriza la Ética como Filosofía Moral en cuanto a que hace una reflexión sistemática o filosófica de la moral puesta en práctica por todos los seres humanos, una valoración moral de los hechos humanos.

Esto entra más en el terreno de la predicción que de la descripción.

Un sistema ético como conjunto de normas para la acción debe, pues, diferenciarse de una relación descriptiva de las costumbres como formas de comportamiento consuetudinario (Sumner, 1959, cap2).

La diferencia más importante entre la ley y la moral es que la ley se impone y la moral se asume.

A esta primera aproximación habría que hacer una salvedad y es la posibilidad de que la norma moral sea tomada como fuente de Derecho siempre y cuando su uso sea una costumbre masivamente implantada. Esta consideración formal de efectos aclaratorios para evitar falsas generalizaciones respecto a la relación de la moral con el Derecho Positivo.

El Derecho Positivo toma de los valores morales, al igual que de los usos y costumbres fuentes de derecho, pero la Ética y los valores morales por definición pretenden actuar en un orden de cosas diferente de la legislación jurídica. Por consiguiente, el mundo moral es el conjunto de las acciones buenas o malas con causas y efectos; la acción moral es fruto de la libertad humana. De este mundo moral se habla, pues, cuando se trata del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, de mandato y prohibición, lo lícito y lo ilícito, de la virtud y del vicio.

Yañes. J.1997 plantea como en la psicología del desarrollo se muestran algunos puntos dentro de los cuales el concepto de estadio, los modelos o concepciones para abordar los procesos de conocimiento o comprensión humanos, la direccionalidad en el

desarrollo y las razones del cambio o evolución son las temáticas sobre las que los autores polemizan.

En la psicología del desarrollo moral estos mismos puntos permiten diferenciar las posturas teóricas y los debates más significativos. El concepto de moral, la consideración o no del desarrollo en términos de estadios, el que la evolución sea dada o no en la consecución progresiva de principios universales, son las preguntas centrales que reeditarán en el campo moral los puntos ya señalados como fundamentales dentro del campo de la Psicología del desarrollo.

La Psicología del desarrollo moral además de retomar algunos aspectos presentes en otros campos de la Psicología presenta diferentes posiciones procedentes del debate filosófico y ético. De ésta manera se encuentran en los estudios psicológicos sobre la moral, polémicas alrededor de la comprensión del fenómeno ético, la fundamentación de éste en términos cognitivos o sociales, la diferenciación entre enunciados generales y particulares, etc.

Algunas de las diferentes conceptualizaciones van a ser ilustradas en éste artículo a partir de unas temáticas particulares tales como, las diferencias de género y la oposición entre la Justicia y La Benevolencia, el juicio como dependiente de principios morales o como realización de valores y presuposiciones particulares, el desarrollo como adquisición de Principios o comprensión de presupuestos, la metodología de dilemas y la indagación de historias narrativas de mayor complejidad.

Es necesario dejar claro que los debates que presentamos es este artículo sólo son una parte del debate actual en la Psicología del desarrollo moral, ya que nuestro principal propósito es presentar algunas argumentaciones para repensar muchas de las problemáticas ya clásicas de esta área de la Psicología.

El concepto de estadio va asociado a una concepción particular de entender los juicios morales como parte de un proceso estructural de argumentación, al igual que guarda una estrecha relación con un esquema direccional del progreso. En éste artículo intentamos presentar otras posibilidades dentro del campo de la Psicología moral. El sugerir por ejemplo, una ética del cuidado centrada en considerar las particularidades e intereses de los participantes de un dilema moral nos podría llevar a cuestionar la manera de considerar las enunciaciones morales en términos de juicios, a la vez que nos presentaría la posibilidad de incorporar la benevolencia y el altruismo como parte de las consideraciones morales.

De igual manera dentro de ésta conceptualización que propone considerar las particularidades de los contextos y los individuos con sus intereses y específicas biografías habrá de proponerse un esquema de desarrollo que esté marcado por una flecha que conduce de la abstracción a la concretización. El desarrollo no habrá de evaluarse como un proceso de mayor capacidad de argumentación, ni de mayor independencia de los intereses y presupuestos de una comunidad particular, sino todo lo contrario orientado hacia el desciframiento y la mayor riqueza presuposicional.

Esta nueva comprensión del desarrollo moral reclama de manera relacionada nuevas estrategias metodológicas al igual que nuevas posibilidades para la intervención pedagógica y para el dialogo y la negociación al interior de una cultura. La indagación y el desarrollo de los horizontes de significación moral se habrá de lograr, según la perspectiva presentada, a través de la creación de espacios más amplios de expresión y participación, donde el mito, el arte, el dialogo abierto vuelvan a jugar el papel de motivos de cohesión y de comunicación que nunca han dejado de tener.

El recurrir a la retórica moderna se observa en el trabajo de Gadamer, en el Postmodernismo, y en el comunitarismo al igual que en la psicología de Bruner. El sentido del concepto refiere a como el acto de convencimiento depende de una serie de presuposiciones compartidas en una determinada comunidad. Esas presuposiciones determinan qué tipo de argumentos, ejemplos o explicaciones serían aceptables. Cada comunidad dispone de una serie de implícitos que en el ejercicio del experto se expresan con mayor claridad.

Este autor se basa en la fenomenología existencial y en el pragmatismo para exponer su idea sobre el conocimiento. Basándose en estas ideas, Dreyfus critica los modelos formales y computacionales en la descripción del conocer. A pesar de que él no propone entender el conocer como una actividad pública, entiende este proceso en términos holísticos.

El término no debe llevar a confusión. Este es entendido no para sugerir un criterio racional de decisión, ni para diferenciar espacios de conocimiento científicos, o filosóficos de otros espacios culturales. El término de experto se usa en el sentido de un conocimiento que opera en vez de reglas y métodos con infinidad de casos y presuposiciones que se actualizan en los contextos específicos para permitir terminar la valoración de los acontecimientos y de los caminos para su comprensión o su manipulación.

A pesar de que la característica de los estadios mas avanzados sea el de considerar todos los puntos de vista y emitir un juicio en términos positivistas y contradictorios, la presentación de la historia determina que la perspectiva de los otros involucrados en el dilema de Heinz no sean tenidos en cuenta.

Cosa que Kohlberg argumentó con ciertos dilemas (el aborto, el divorcio, o los dilemas de situaciones concretas en algunos presos). Argumento que sería de por sí contradictorio con su planteamiento, ya que lo que caracteriza el juicio de principios es el realizar la forma de argumentación imparcial independientemente de las personas involucradas, o de los intereses o dilemas particulares. Es decir, si los juicios dependen de capacidades de argumentación de los sujetos, no se pueden descalificar algunos dilemas morales “porque favorezcan respuestas parcializadas”, o porque no son dilemas morales universales.

Esta argumentación es retomada de (MacIntyre, 1985) quien esgrimiendo los ejemplos sobre el aborto, la justicia redistributiva y la guerra demuestra la incommensurabilidad de las diferentes posiciones en un conflicto moral y obviamente la imposibilidad de un procedimiento de decisión racional. Kohlberg es bastante ambivalente con algunos de los ejemplos citados. Por ejemplo sobre el aborto opina inicialmente que no debe ser considerado un problema moral porque atañería únicamente a las mujeres. Posteriormente al considerar la posibilidad de hablar de la vida desde momentos iniciales de desarrollo del embrión considera al aborto un problema moral, a pesar de reconocer la dificultad de calificar las respuestas de los sujetos cuando emiten juicios sobre esta problemática.

La investigación sobre El desarrollo moral en la vida adulta por (Betancourt, J. y Colbs, 1997) contrasta la evolución del desarrollo moral en adultos de distintos niveles socio-económicos con la propuesta teórica de Kohlberg. También se hacen entrevistas a distintos sujetos para evaluar el estadio en que se encuentran del desarrollo moral.

El objetivo de este estudio fue averiguar si existe desarrollo moral en el transcurso de la vida adulta; es decir, si hay indicios de cambios evolutivos una vez traspasado el umbral de la adolescencia, durante el largo periodo que denominamos vida adulta.

El estudio se realizó mediante método clínico y consistió en hacer entrevistas estructuradas individuales a cada uno de los sujetos elegidos con el soporte de un dilema moral que se presento por escrito para que pueda ser leído o consultado. De cada sujeto se tomaron los siguientes datos: a) edad; b) sexo; c) estudios realizados y d) tipo de trabajo que realiza o ha desempeñado. Intentando explorar si se trata de una ocupación con responsabilidad o no, si tiene que tomar decisiones y de qué tipo, si se ve envuelto/a en conflictos y con qué frecuencia, etc.; 5.si convive y/o tiene personas a su cargo y/o cuidado y desde cuando. La finalidad de esta pequeña exploración biográfica fue ver si el sujeto en cuestión ha estado sometido/a a situaciones en las que haya tenido que reflexionar para tomar decisiones del tipo moral.

Los resultados de esta investigación arrojaron cosas importantes para la moral donde a través de los datos obtenidos en este análisis es importante mencionar que no existe una relación directa y solo influenciada por la edad de los sujetos, sino que más bien este desarrollo moral debe entenderse tanto de las experiencias de vida de cada sujeto como también de experiencias mediadas, estas entendidas tanto como la estimulación, procedencia e interacción con el medio. De acuerdo con la teoría planteada por Kohlberg, esta interacción de variables l que puede variar en algunos aspectos el desarrollo moral, en donde este autor piensa en que si es posible una educación moral. Por otro lado que es necesario plantear que debido probablemente por los cambios bruscos producidos en la actual época (post moderna) y su clara orientación a vivir cada vez mas ligado al conocimiento científico y dejar cada vez mas de lado las tradiciones y

las verdades únicas e invariables, es más probable que estos cambios tengan alguna base para que las personas cada vez más jóvenes puedan desarrollar un juicio moral más parecido al de personas de mayor edad y no sea tan clara ni notoria esta diferencia de personas de 22 años y una de 55 años.

De acuerdo con esto se puede concluir que si bien es fundamental para el desarrollo de un juicio moral más avanzado según esta teoría la capacidad cognitiva producida por el desarrollo de las estructuras que sea necesaria para poder llevar a cabo las operaciones necesarias y las experiencias de vida, creemos también que esto cada vez se da más temprano en relación con la edad de los sujetos por lo ya planteado anteriormente y tal como nos dice Kohlberg los estadios 5 y 6 (POSCONVENCIONALES) que todavía no podemos hallarlos fácilmente por que son más bien poco usuales más que en personas como sabios o filósofos que se rigen por valores autónomos y universales.

Otra investigación fue la realizada en Universidad De Santiago De Chile por Huaquin, Victor, (1999) Mora, llamada ética y educación integral muestra como se establece una relación entre ética, eticidad y educación. Sobre la base de un humanismo integral, el hombre se comprende como un ser multidimensional. La multiplicidad de dimensiones o expresiones humanas, que se caracterizan por poseer autonomía y universalidad, pueden perfeccionarse mediante una educación integral al evitar distorsiones e inadecuadas sobre valoraciones de éstas. El ser humano es esencialmente personal y comunitario a la vez. Desde esta perspectiva, satisface su naturaleza cuando establece relaciones de sentido con sus congéneres en un marco comunicacional; puesto que, pertenece a su esencia el ser-con-otro, el ser-por-otro y el ser-para-otro. De esta forma, compartir, recibir y dar constituye una exigencia ética que lo realiza o finaliza. La educación, por ende, actualiza estas condiciones humanas al implicar con ello valores

educativos fundamentales, que deben surgir de la bondad y sabiduría de los educadores y reciprocarse en los educandos. La educación integral realiza la educatividad de educadores y educabilidad de educandos en un proceso de desarrollo interactivo, continuo, crítico y creativo al considerar las dimensiones humanas en una perspectiva holística. La Ética, en cuanto a ciencia normativa, regula necesariamente la actividad educacional convirtiendo a la educación en la dimensión perfeccionadora de todas las otras.

En otra investigación pública de la facultad de psicología y psicopedagogía de la USAL de Marzo del 2002, y el instituto de investigaciones psicoantropológicas de la facultad de psicología de la universidad del Salvador realizó un artículo donde se expone el pensamiento del destacado psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg, acerca de las ideologías educativas vigentes en Occidente. Muestra la postura liberal renovadora de este autor y los aportes de su teoría cognitiva del desarrollo de la educación. Kohlberg distingue tres ideologías educativas básicas (de la transmisión cultural, romántica y progresiva) analizando los supuestos éticos, epistemológicos y psicológicos subyacentes.

El artículo resume y considera críticamente esta taxonomía y los supuestos que Kohlberg les atribuye. Rescata del autor la actitud tan poco frecuente en los psicólogos de la educación contemporáneos de interrogarse acerca de los supuestos de las ideologías educativas.

Los anteriores reportes investigativos generan motivación frente al tema e invitan a la construcción de escalas que permitan explorar el desarrollo moral, actitudes éticas y opinión frente a la formación ética. Es así que en la siguiente parte de este texto se hace

una revisión relacionada con la construcción de pruebas, tema que es importante para el desarrollo del presente trabajo.

Para la elaboración del instrumento con el cual se medirá la opinión de empleadores respecto a la formación ética recibida en la facultad de psicología de la Universidad de la Sabana, es necesario definir el término medición, como "el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos" (Hernández, R, 1998, p.234) el cual es un proceso que se realiza mediante un proceso explícito y organizado para clasificar y frecuentemente cuantificar los datos disponibles en términos del concepto que el investigador tiene en mente y en este proceso el instrumento de medición juega un papel central ya que sin el no hay observaciones clasificadas, desde el punto de vista empírico el centro de atención es la respuesta observable ya sea una alternativa de respuesta marcada en un cuestionario, una conducta grabada o una respuesta a una entrevista, también se puede definir desde una perspectiva teórica la cual se refiere a que su interés se sitúa en el concepto subyacente no observable que es representado por la respuesta, así, los registros del instrumento de medición representan valores observables de conceptos abstractos; un instrumento de medición Adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente.

En toda investigación se aplica un instrumento para medir las variables de interés lo importante es que el instrumento de recolección de los datos realmente represente a las variables que se tienen en mente. Desde luego, no hay medición perfecta, es prácticamente imposible que representemos fielmente algunas variables, lo importante

es el poder acercarse lo más posible a la representación fiel de las variables a observar, mediante el instrumento que se desarrollara.

Todo instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez. La confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados; la validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. La validez de un instrumento de medición se evalúa sobre la base de tres tipos de evidencia. Entre mayor evidencia de contenido de criterio o de constructo tenga el instrumento, este se acerca mas a representar la variable o variables que pretende medir, la evidencia relacionada con el contenido se refiere al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. La medición aquí representa el concepto medido, los instrumentos deben contener representados a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir. La evidencia relacionada con el criterio establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo. Entre más se relacionen los resultados del instrumento de medición con el criterio, al validez del criterio será mayor. Si este criterio se fija en el presente se habla de validez concurrente si el criterio se fija en el futuro se habla de validez predictiva. La evidencia relacionada con el constructo es la mas importante desde la perspectiva científica y se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones y que conciernen a los constructos que son las variables medidas y que tiene lugar dentro de una teoría, esta validez esta relacionada con la teoría ya que es indispensable que exista un marco teórico que de soporte a la variable. Es importante decir que un instrumento de medición puede ser confiable pero no necesariamente valido.

Es imposible que la medición sea perfecta en la practica, por lo general hay un grado de error el cual debe ser el mínimo posible, para realizar la validez de contenido es necesario revisar como ha sido utilizada la variable por otros investigadores y con base en esto elaborar un listado de ítems para medir las variables y sus dimensiones posteriormente se consulta con investigadores familiarizados con la variable para ver si el listado es exhaustivo, se seleccionan los ítems bajo una cuidadosa evaluación y si la variable esta compuesta por diversas dimensiones, se extrae una muestra probabilística de ítems, ya sea al azar o estratificada, se administran los ítems entre si y se hacen estimaciones estadísticas para ver si la muestra es representativa y es necesario varios coeficientes; en la validez de criterio el investigador correlaciona su medición con el criterio, y este coeficiente se toma como coeficiente de validez; la validez de constructor se realiza el análisis de factores el cual requiere sólidos conocimientos estadísticos y un programa apropiado de computador.

El procedimiento para construir un instrumento de medición debe incluir una lista de variables que se pretenden medir u observar, revisar sus definiciones conceptuales y comprender su significado, revisar como han sido definidas operacionalmente las variables, lo que implica comparar los distintos instrumentos, elegir el instrumento o los instrumentos que hayan sido favorecidos por la comparación y adaptarlos al contexto de la investigación, indicar el nivel de medición de cada ítems y por ende, el de las variables, indicar como se habrán de codificar los datos en cada ítem y variable, una vez que se indica el nivel de medición de cada variable e ítem y que se determina su codificación, se procede aplicar una “prueba piloto” del instrumento de medición.

Para la realización del instrumento se disponen de diferentes tipos de instrumentos para medir las variables de interés y en algunos casos pueden ser combinados varios métodos de recolección, entre los cuales se encuentran las escalas para medir las actitudes solo con indicadores de la conducta, pero no la conducta en si, por ello las mediciones de actitudes deben interpretarse como “síntomas” y no como “hechos”, las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que se destacan: dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja), estas propiedades forman parte de la medición, entre los métodos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes esta el método de escalamiento Likert.

El método de escalamiento tipo Likert fue desarrollado por Rensis Likert, consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmación o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos, así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relaciona todas las afirmaciones. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se esta midiendo y deben expresar solo una relación lógica, las afirmaciones pueden tener dirección sea positiva lo cual significa que el objeto es favorable y cuanto los sujetos estén de acuerdo con la afirmación, su actitud será mas favorable, o negativa y esta influye en el como saber la codificación de las alternativas de respuesta. Un aspecto muy importante de esta escala es que asume que los ítems o afirmaciones miden la actitud hacia un único concepto subyacente, si se van a medir actitudes hacia varios objetos, deberá incluirse una escala por objeto aunque se presenten conjuntamente, pero se clasifican por separado. En cada escala se considera que todos los ítems tienen igual peso. Esta escala se construye generando una gran cantidad de afirmaciones que

califiquen al objeto de actitud y se administran a un grupo piloto para obtener las puntuaciones del grupo en cada afirmación. Estas puntuaciones se correlacionan con las puntuaciones del grupo a toda escala y las afirmaciones cuyas puntuaciones se correlacionan significativamente con las puntuaciones de toda la escala, se seleccionan para integrar el instrumento de medición. Una de las formas como se puede aplicar la escala es de manera autoadministrada donde se le entrega la escala al respondiente y este marca respecto a cada afirmación, la categoría que mejor describa su reacción o respuesta; la segunda forma es la entrevista donde una persona lee para el otro las preguntas y este da la respuesta que considera correcta

El instrumento más utilizado para la recolección de datos es el cuestionario que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir y el contenido de sus preguntas puede ser tan variado como los aspectos que mida de los cuales hay dos tipos de preguntas: cerradas donde sus alternativas de respuestas son delimitadas pueden ser dicotómicas ósea dos alternativas o incluir varias alternativas de respuestas, o abiertas.

Cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y problemas lo que exige que en cada caso las preguntas sean diferentes las preguntas cerradas son fáciles de codificar y preparar para su análisis y para estas es necesario anticipar las posibles alternativas de respuestas si no es así es muy difícil plantearlas, por el contrario las preguntas abiertas son útiles cuando esta información es insuficiente y cuando se desea profundizar pero son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis; la elección de la pregunta que contenga el cuestionario depende del grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, los tiempos de que se disponga para codificar y si se quiere una

respuesta mas precisa o profundizar en alguna variable. Es recomendable hacer las preguntas necesarias para obtener la información deseada.

Siempre que se pretenda efectuar análisis estadísticos es necesario codificar las respuestas de los sujetos a las preguntas del cuestionario, lo cual es asignarles símbolos o valores numéricos, cuando se tienen preguntas cerradas, es posible codificar a priori o precodificar en el cuestionario las preguntas deben cumplir con unas características: deben ser claras y comprensibles para los respondientes, donde se eviten términos confusos incluyendo las palabras necesarias para que se comprenda la pregunta, no deben incomodar al respondiente, deben referirse preferentemente a un solo aspecto o relación lógica, no deben inducir las respuestas, no deben apoyarse en instituciones ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada, en las preguntas con varias alternativas o categorías de respuesta y donde el respondiente solo tiene que elegir una, puede ocurrir que el orden en que se presenten dichas alternativas afecte las respuestas de los sujetos, y el lenguaje utilizado en las preguntas debe ser adaptado a las características del respondiente.

Todo cuestionario debe tener instrucciones que indican como contestar que son tan importantes como las preguntas y es necesario que sean claras para las personas a quien están dirigidas y al final agradecerle a la persona por haberse tomado el tiempo de contestar, cada cual puede utilizar el formato que desee, lo importante es que sea totalmente comprensible para el usuario: que las instrucciones, preguntas y respuestas se diferencien; que el formato no resulte visualmente tedioso y se pueda leer sin dificultad de el tamaño del cuestionario depende del numero de variables y dimensiones a medir, el interés de los respondientes y la manera como es administrado.

Luego de esta mirada relacionada con educación, educación superior, formación integral de psicólogos, formación ética y diseño de instrumentos de medición que permitan ampliar los horizontes del tema ético, se hace necesario destacar el interés de ASCOFAPSI por investigar sobre este tema.

Es así, como la asociación Colombiana de psicología, ASCOFAPSI, en la Asamblea ordinaria celebrada en Bucaramanga, le solicitó a la facultad de psicología de la Universidad de la Sabana adelantar un estudio sobre los procesos relacionados con la formación ética que imparten las facultades de psicología adscritas a la asociación.

En respuesta a dicha petición se realizó el estudio “Análisis de contenido a la formación ética del psicólogo en las facultades de psicología adscritas a ASCOFAPSI” cuyos resultados fueron socializados en la asamblea ordinaria celebrada en Junio del 2002 celebrada en la Universidad de los Andes. Dentro de las conclusiones de este estudio se destacó: que en todas las facultades de psicología estudiadas hay un interés por la formación ética del estudiante el objetivo se centro en desarrollar actitudes éticas median te la cultura de la reflexión a la luz de situaciones relacionadas con la realidad nacional y con el ejercicio de la profesión. Se observó que la asignatura se desarrolla en los últimos semestres de la carrera y utilizan gran variedad de fuentes de diversos autores; sin embargo, es significativo mencionar una baja utilización del código ético de la APA (American psychological Association).

La asociación Colombiana de psicología, ASCOFAPSI, en la Asamblea ordinaria celebrada en Bucaramanga, le solicito a la facultad de psicología adelantar un estudio sobre los procesos relacionados con la formación ética que imparten las facultades de psicología adscritas a la asociación.

En respuesta a dicha petición se realizó el estudio “Análisis o de contenido a la formación ética del psicólogo en las facultades de psicología adscritas a ASCOFAPSI” cuyos resultados fueron socializados en la asamblea ordinaria celebrada en Junio del 2002 en la Universidad de los Andes dentro de las conclusiones de este estudio se destacan: que en todas las facultades de psicología estudiadas hay un interés por la formación ética del estudiante el objetivo se centro en desarrollar actitudes éticas mediante la cultura de la reflexión a la luz de situaciones relacionadas con la realidad nacional y con el ejercicio de la profesión. Se observo que la asignatura se desarrolla en los últimos semestres de la carrera y utilizan gran variedad de fuentes de diversos autores; sin embargo, es significativo mencionar una baja utilización del código ético de la APA (American psychological Association). Es así como se da inicio a una segunda investigación, titulada estudio piloto del instrumento que evalúa la formación ética de estudiantes de psicología de la Universidad de la Sabana. Que pretende por medio de dos instrumentos evaluar la percepción de empleadores y estudiantes egresados sobre la formación ética recibida en la facultad de psicología.

Esta tesis se encuentra enmarcada en la consecución de un estudio cuyo resultado busca ser una propuesta integral que logre unificar la información obtenida, en las diferentes fases del estudio, en un Programa de Ética Profesional que sirva de referencia para todas las universidades adscritas a ASCOFAPSI; La primera fase fue elaborada y presentada por Andrés Mauricio Páez P., Lizette Gómez R. y Marietta Maya E, en la tesis titulada “Análisis de los programas de la asignatura de Ética Profesional de las facultades adscritas a ASCOFAPSI”, donde plantearon en sus conclusiones la necesidad de continuar con otro proyecto, dentro de la consecución de fases del estudio, puntualmente en estudiar la percepción que tienen los estudiantes con respecto a su

formación ética durante el ciclo de formación profesional. Se considera conveniente incluir así mismo, la percepción de los empleadores de estudiantes en practica, acerca de cómo debe ser la formación ética del futuro profesional psicólogo. Es por esta razón que se da la ejecución y presentación de la presente tesis para dar continuidad a la línea de investigación y conseguir ahondar en el objetivo ultimo de seguir aportando al relevante tema de la ética del psicólogo en Colombia, dentro de su formación como profesional.

Dentro de las recomendación de este estudió se planteó la necesidad de dar inicio a una segunda fase de la investigación que indagará por la opinión de estudiantes y empleadores respecto a la formación ética recibida. Por lo cual es necesario ahondar con la presenta investigación para dar respuestas a los diferentes interrogantes que permiten conocer a profundidad las opiniones de estudiantes y empleadores como es: ¿Cuál es la opinión de los estudiantes y empleadores frente al plan de estudios? , ¿Cuál es la opinión de los estudiantes y empleadores frente al aspecto metodológico? ¿Cuál es la opinión de los estudiantes y empleadores frente a la forma de evaluar?, ¿Cuál es la opinión de los estudiantes y empleadores frente a la metodología de estudio y la forma de evaluar?, ¿frente al docente y los contenidos enseñados?, ¿Cuál debería ser la finalidad de la asignatura ética profesional? ¿Y cual es el impacto de dicha asignatura en los estudiantes de la Universidad de la Sabana?

Con el fin de organizar los datos y la información recopilada en el transcurso de este proyecto, se plantea como problema de investigación: ¿Cuál es la opinión que tienen los estudiantes de noveno y décimo semestre de la facultad de psicología de la Universidad de la Sabana en práctica y sus respectivos empleadores acerca de la formación ética del psicólogo?.

En busca de responder a esta pregunta de investigación se ha planteado como objetivo general: Conocer la opinión de los estudiantes de noveno y décimo semestre de la facultad de psicología y sus empleadores a cerca de la opinión que tiene respecto a la formación ética impartida por la Universidad de la Sabana.

Hacia el logro de dicho objetivo se han planteado objetivos específicos:

1. Diseñar, aplicar y analizar un instrumento que permita identificar la opinión de los estudiantes y de los empleadores con respecto a la formación ética recibida y con ello formular conclusiones y recomendaciones frente al instrumento y frente a la formación ética de los estudiantes.
2. Conocer las opiniones de los estudiantes frente a la formación ética profesional recibida en la Universidad de la Sabana, frente a factores relacionados con expectativas ante la formación ética recibida.
3. Conocer las opiniones de los empleadores, frente a la formación ética de los practicantes de psicología de la Universidad de la Sabana.

Método

El propósito de esta investigación esta enmarcado en un estudio exploratorio, ya que busca las opiniones de los estudiantes y empleadores frente a la formación ética del psicólogo que será sometido a análisis. Este estudio pretende evaluar o medir los diferentes aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Por medio de este estudio se pretende identificar las diferentes variables que intervienen en la investigación para decir como se manifiesta el fenómeno de interés (Hernández y Cols, 1991).

Participantes

La población con la que se realizó la investigación, la cuál corresponde a estudiantes de Noveno y Décimo semestre de Psicología de la Universidad de La Sabana de el primer periodo del 2003 y empleadores de practicantes de Psicología del mismo periodo, cumplió con el criterio de seleccionar al azar.

La muestra total de lugares de práctica de donde provienen los empleadores evaluados, se compone de 68 instituciones repartidas de la siguiente manera: 31 instituciones en área educativa (practicantes de noveno semestre), área organizacional 22 empresas y área clínica 15 instituciones (estudiantes de décimo semestre).

La muestra de empleadores corresponde, como también ya se mencionó, a 22 psicólogos profesionales, que cumplen cargos dentro del área de psicología en alguna organización o institución educativa, y que han tenido y tienen a su cargo a algún estudiante de Psicología de la Universidad de la Sabana dentro de sus prácticas educativas u organizaciones. 15 de éstos son mujeres y 7 hombres.

La muestra de estudiantes corresponde, como ya ase mención, a 60 jóvenes estudiantes de novenos y décimo semestre de Psicología de la Universidad de la Sabana. Sus edades oscilan entre los 21 y 25 años de edad, 44 de éstos son mujeres y los 16 restantes hombres.

Según la muestra para la elaboración de esta prueba piloto cumplen con un porcentaje del 32% del total de la población (22 empleadotes y 60 estudiantes) que cumplen con un porcentaje válido según los criterios de elaboración de la prueba piloto.

Instrumento

Durante el desarrollo de esta investigación se realizó el instrumento para la prueba piloto que evaluó la opinión que tienen los estudiantes de noveno y décimo semestre de psicología y sus empleadores en los diferentes sitios de práctica, sobre la formación ética del psicólogo en la Universidad de la Sabana; de la siguiente manera se llegó al instrumento final.

El primer diseño que se realizó se llevó a evaluación de jurados escogidos de la Universidad de la Sabana con conocimientos sobre validación y confiabilidad, los cuales fueron: Richard Rosero, Irma Consuelo Niño y Gabriel Cadavid. De acuerdo con sus observaciones se realizó el siguiente cambio: dividir el instrumento en factores que determinen los diferentes puntos principales de interés.

Posteriormente, se piloteó el instrumento con estudiantes de noveno y décimo semestre de la Universidad de la Sabana, los cuales fueron escogidos aleatoriamente seleccionando una muestra de 10 estudiantes, los cuales dentro de sus observaciones aportaron: el hecho de que la prueba era muy larga y que había preguntas que no se entendían. Las investigadoras, con respecto a estas observaciones, consideran que los estudiantes no entendieron la razón de este primer borrador.

Simultáneo a la entrega a los estudiantes, se envió el borrador del instrumento a diferentes decanos de facultades de psicología adscritas a ASCOFAPSI. Lamentablemente no se recibió respuesta de todas las facultades, únicamente de las siguientes: Universidad Konrad Lorenz, Universidad Católica, Universidad Iberoamericana y UDCA.

Finalmente, se consolidó un instrumento constituido por 23 preguntas, las cuales, se encuentran ubicadas en los siguientes factores: factor: plan de estudios, con 7 preguntas; factor: aspectos metodológicos, con 2 preguntas; factor: evaluación, con 3 preguntas; factor: contenidos, con 2 preguntas; factor: finalidad de la asignatura, con 2 preguntas; factor: docente, con 2 preguntas; factor: impacto de la asignatura, 5 preguntas. El instrumento es tipo Liker, el cual se realizó para estudiantes y empleadores (ver Apéndice A y B).

El instrumento está constituido por preguntas tipo Liker y preguntas abiertas; el instrumento para estudiantes está constituido por 23 preguntas las cuales están divididas en factores de la siguiente forma:

Factor: Plan de Estudios, el cual consta de 7 preguntas.

Factor: Aspectos Metodológicos, tiene 2 preguntas.

Factor: Evaluación, el cual tiene 3 preguntas.

Factor: Contenidos, tiene 2 preguntas.

Factor: Finalidad de la Asignatura, 2 preguntas.

Factor: Docente, 2 preguntas.

Factor: Impacto de la Asignatura, 5 preguntas.

El instrumento para empleadores está constituido por 18 preguntas, divididas de la siguiente forma por factores:

Factor: Plan de Estudios, constituido por 5 preguntas.

Factor: Pensum, constituido por 3 preguntas.

Factor: Metodología, 1 pregunta.

Factor: Evaluación Académica, 1 pregunta

Factor: Contenido Académico, 1 pregunta.

Factor: Docente, 2 preguntas.

Factor: Impacto de los espacios de formación ética, 3 preguntas.

Procedimiento

Inicialmente se aplicó el instrumento que permitió detectar las principales opiniones de los estudiantes y empleadores a cerca de la formación ética del psicólogo, respondiendo a los objetivos propuestos por la facultad de psicología de la Universidad de la Sabana con respecto a la preparación ética de los estudiantes como futuros profesionales de esta facultad.

A continuación se realizó un análisis de los resultados arrojados por dicho instrumento, con el propósito de hacer observaciones, dar sugerencias y recomendaciones a la facultad de psicología a cerca de la opinión sobre la formación ética de los estudiantes de noveno y décimo semestre y la percepción que tienen sus empleadores en los sitios de practica, por otro lado, pilotear el instrumento para una posible aplicación en los estudiantes de todas las facultades adscritas a ASCOFAPSI.

Resultados

Es importante mencionar en éste punto que de un total de 200 estudiantes practicantes de noveno y décimo de la facultad de psicología de la Universidad de la Sabana, 60 de éstos respondieron el instrumento sobre la formación ética del psicólogo.

Por otra parte, los resultados correspondientes a cada uno de los instrumentos aplicados, desde el instrumento para empleadores hasta el instrumento para estudiantes en práctica, será presentado a continuación de modo cuantitativo por medio de tablas y cuadros de resultados por porcentaje que facilitaran su comprensión. Para ello es necesario remitirse a los anexos que muestran el original de las encuestas.

En todos los cuadros presentados se hace mención en cada pregunta al 100 por ciento de las personas que contestaron la encuesta correspondiente; a excepción de algunas preguntas, en las que al tener la posibilidad de marcar varias opciones, se pierde la dimensión del cien por ciento y por tanto necesita ser leída ítem por ítem.

Instrumento 1: Análisis Cuantitativo de los Estudiantes en Práctica de noveno y Décimo Semestre

Tabla 1

Factor: Plan de Estudios. ¿Considera usted que la asignatura Ética Profesional es uno de los espacios que contribuye a la formación ética del futuro psicólogo?

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	49	82%
No	11	18%
Total	60	100%

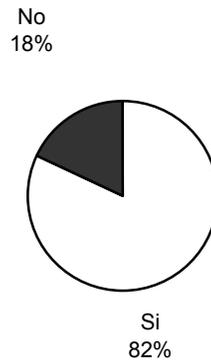


Figura 1. El 82% de los estudiantes considera que la asignatura ética profesional es un espacio que contribuye a la formación ética del psicólogo, por el contrario el 18% de los estudiantes están en desacuerdo.

Tabla 2.

Porque consideran la asignatura si contribuye en la formación del futuro psicólogo.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Planteamientos en la labor practica, dilemas y cuestionamientos	11	23%
Permite acercamiento a casos de la vida real	8	16%
Es indispensable a nivel profesional y personal	19	39%
Permite el conocimiento del código ético	2	4%
Ns/Nr	9	18%
Total	49	100%

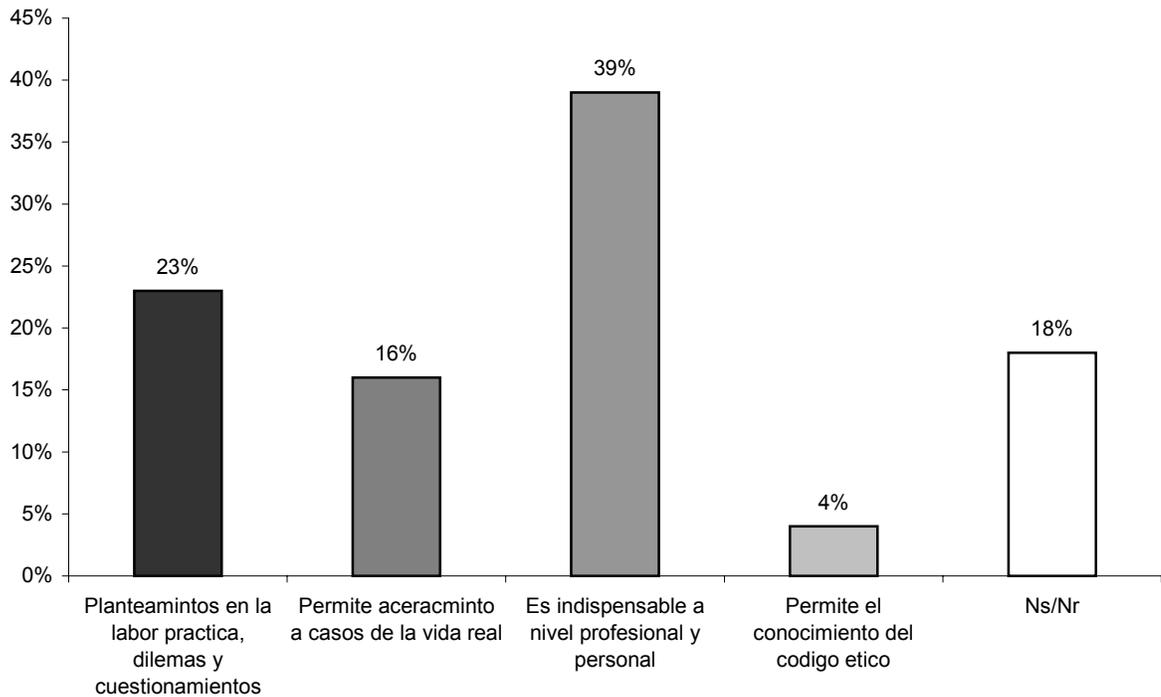


Figura 2. De los 49 estudiante 82% que responden afirmativo, el 39% afirma que es un espacio indispensable para la formación personal y profesional, seguido por el 23% que afirma obtener un acercamiento a la labor práctica y sus dilemas; para un 16% este espacio permite un acercamiento a casos de la vida real, para el 4% permite el conocimiento del código ético, por ultimo el 18% restante no sabe y/o no responde.

Tabla 3.

¿Porque consideran que la asignatura no es importante en la labor del futuro psicólogo?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
No tiene relevancia	7	64%
Temáticas y metodologías inapropiadas	2	18%
No tratan temas actuales	1	9%
Ns/Nr	1	9%
Total	11	100%

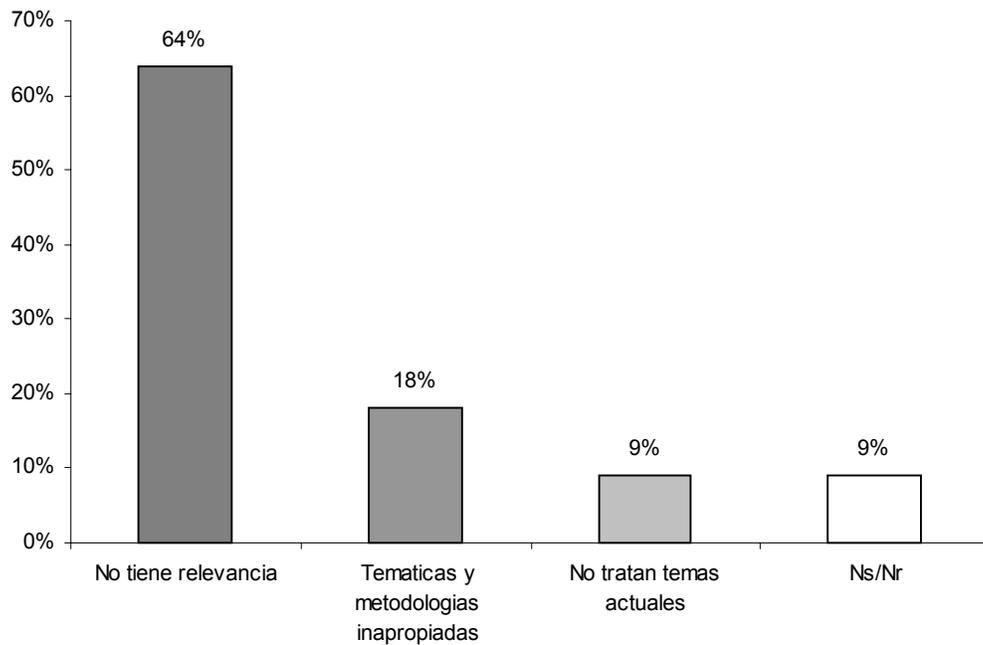


Figura 3. De acuerdo con los 11 estudiantes 18% de la muestra que afirman que este espacio no contribuye a la formación ética del futuro psicólogo, así, el 64% afirma que la asignatura no tiene relevancia, para el 18% las temáticas y metodologías son inapropiadas, para el 9% no tratan temas actuales y el restante 9% no sabe y/o no responde.

Tabla 4.

¿Cree usted que la asignatura de ética profesional debe presentarse como materia obligatoria?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	52	87%
No	8	13%
Total	60	100%

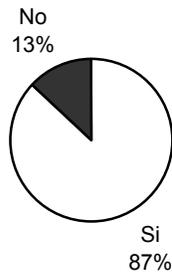


Figura 4. El 87% de los estudiantes esta de acuerdo en que la asignatura ética profesional se presente de manera obligatoria en el plan de estudios, mientras que el 13% esta en desacuerdo.

Tabla 5.

¿Considera usted que la asignatura debe ser desarrollada en otros espacios, y asignaturas, a lo largo de todo el ciclo de formación?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	56	93%
No	7	7%
Total	60	100%

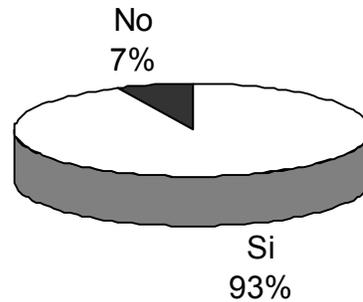


Figura 5. El 93% de la muestra considera que la asignatura ética profesional debe ser desarrollada en otros espacios y asignaturas a lo largo del ciclo de formación, mientras que el 7% restante esta en desacuerdo.

Tabla 6

¿Cuáles cree usted que seria el semestre más apropiado para recibir la asignatura?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
En los 3-4 Primeros semestres	9	15%
En los semestres 5-6 y7	33	55%
En los tres ultimo semestres	18	30%
Total	60	100%

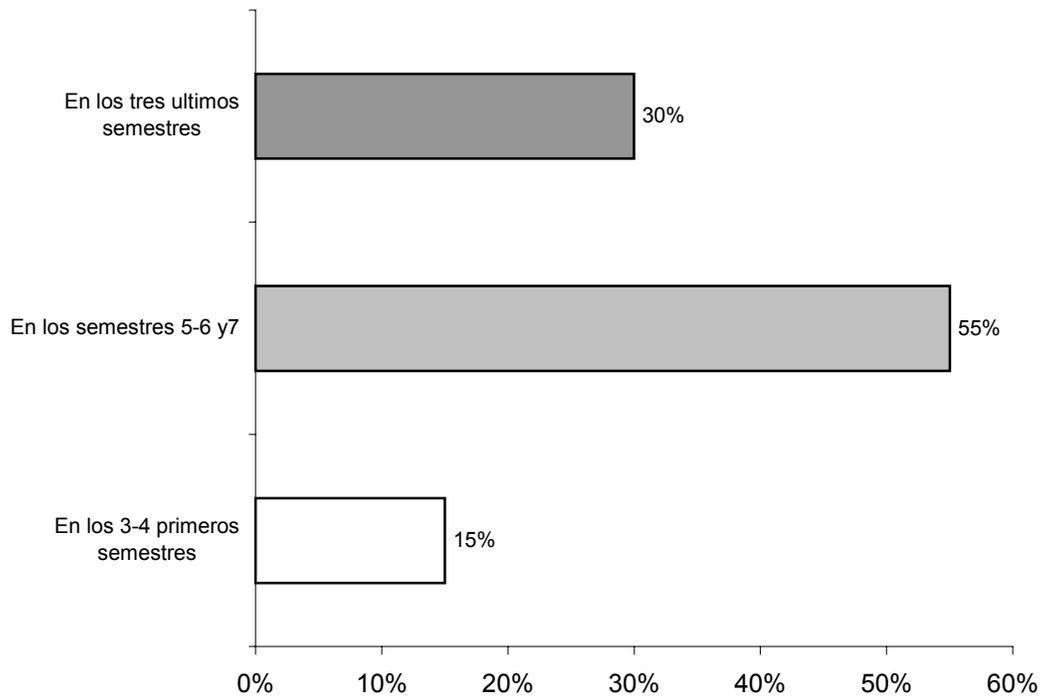


Figura 6. En cuanto al semestre mas apropiado para recibir la asignatura el 55% de los estudiantes opina que debe ser en los semestres 5, 6 y 7, el 30% el los 3 y 4 primeros semestres y por ultimo el 15% en los tres últimos semestre.

Tabla 7

¿Cuántos semestres cree usted que deberían dedicarse a la asignatura?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	11	18%
2	20	33%
3	11	18%
4	6	10%
5	0	0
6	1	2%
7	2	3%
8	3	5%
9	0	0
10	5	9%
Ninguno	1	2%
Total	60	100%

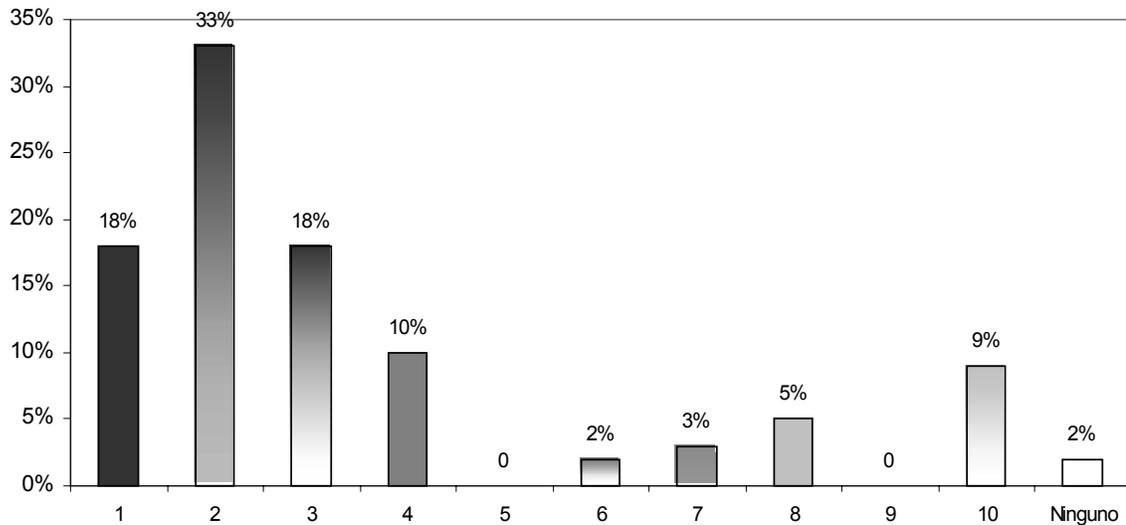


Figura 7. En cuanto al numero de semestres que deberían dedicarse a la asignatura los estudiantes opinan que: el 33% dos semestres, el 18% uno y tres semestres, el 10% 4 semestres, el 9% diez semestres, el 5% ocho semestres, el 3% siete semestres, y por ultimo el 2% seis y ningún semestre.

Tabla 8

¿La intensidad horaria que debería manejar la asignatura en el plan de estudios de psicología?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1 y 2 horas semanales	39	65%
2 y 3 horas semanales	12	20%
3 y4 horas semanales	6	10%
4 y 5 horas semanales	0	0
No se incluya dentro del plan de estudios	1	2%
No sea obligatoria para los estudiantes	2	3%
Total	60	100%

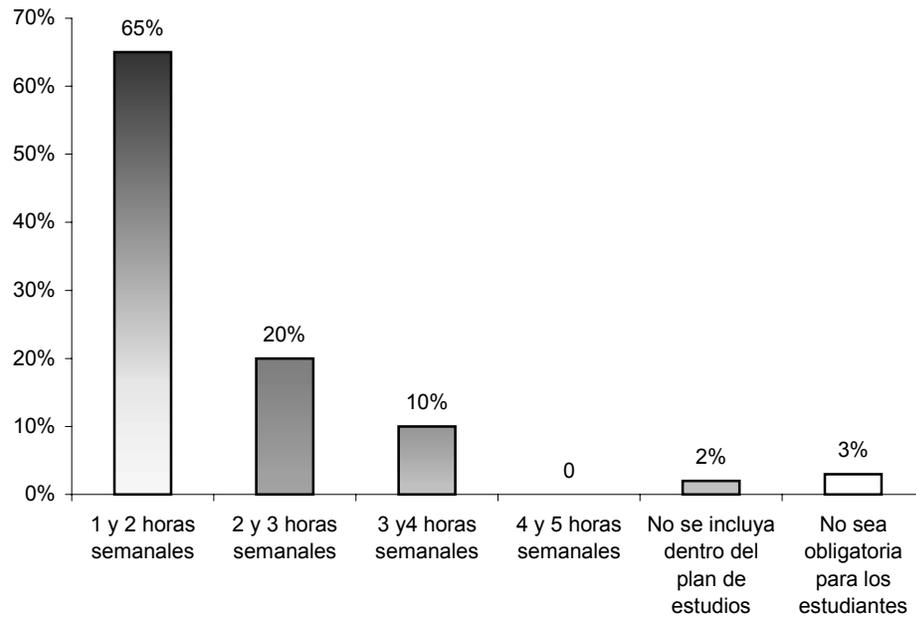


Figura 8. De acuerdo con la intensidad horaria que debería manejar la asignatura el 65% de los estudiantes opina que debería ser entre una y dos horas semanales, el 20% entre dos y tres, el 10% entre tres y cuatro, el 3% que no se presente de manera obligatoria y el 2% restante que no sea incluida dentro del plan de estudios.

Tabla 9

¿Deben existir prerrequisitos y correquisitos para cursar la asignatura de ética profesional?

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	13%
No	52	87%
Total	60	100%

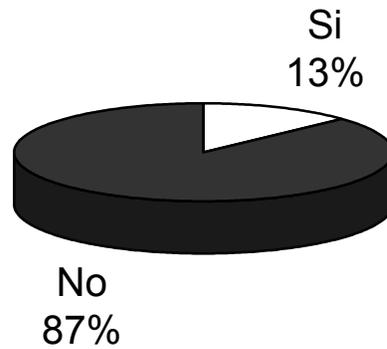


Figura 9. El 13% de los estudiantes opinan que deben existir tanto correquisitos como prerrequisitos para cursar la asignatura de ética profesional, mientras que el 87% de los estudiantes opinan que no deben existir.

Tabla 10:

¿Cuáles deberían existir?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Ética	4	50%
Todas las materias	3	38%
Antropología	1	12%
Total	8	100%

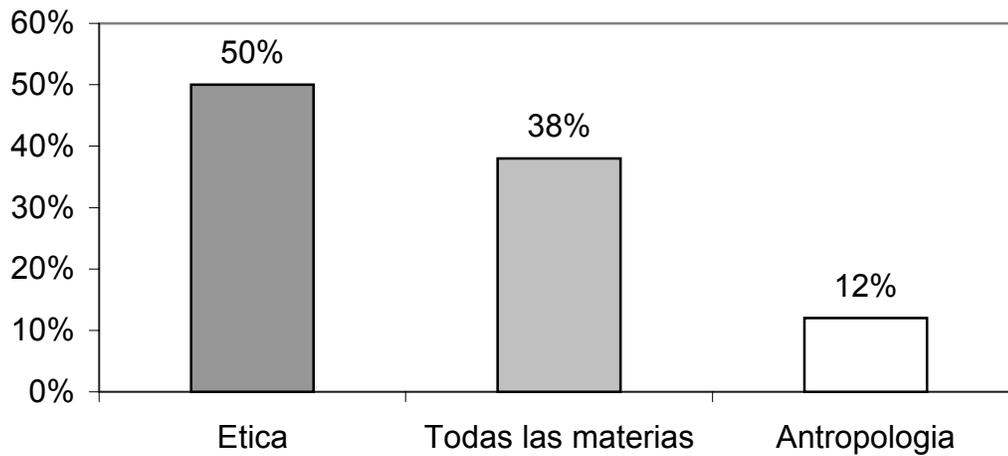


Figura 10. Según el 8% de los estudiantes que están de acuerdo con la existencia de prerequisites y correquisitos opinan que estos deben ser: Ética 50%, Todas las materias 38% y antropología 12%

Tabla 11

Factor: Aspectos Metodológicos. ¿Según sus expectativas para el aprendizaje de la ética profesional, jerarquice las siguientes estrategias?

VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje
1	12	20%
2	15	25%
3	5	8%
4	9	15%
5	7	11%
6	3	5%
7	4	7%
8	1	2%
9	1	2%
10	3	5%
Total	60	100%

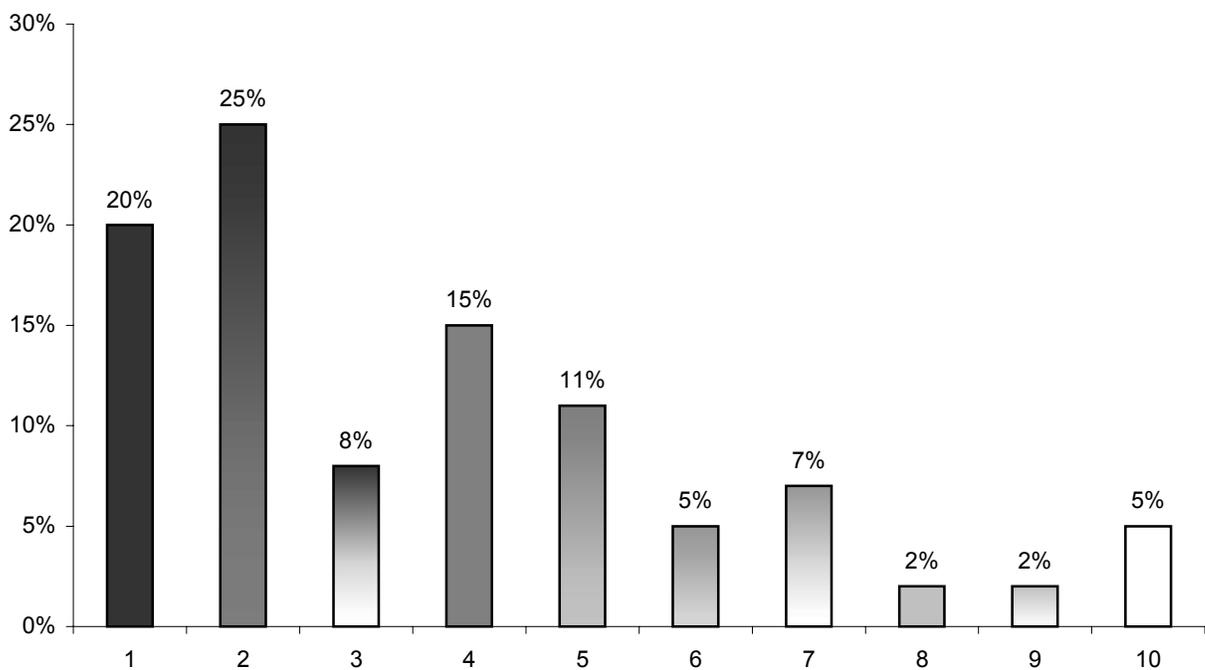


Figura 11. Según las expectativas para el aprendizaje de la asignatura, los estudiantes jerarquizaron la estrategia debates asignándole un numero de uno a diez, donde 1 es la mas adecuado y 10 la menos, de esta forma los resultados arrojados fueron: 25% -2; 20%-1; 15%-4; 11%-5; 8%- 3; 7%-7; 5% 6 y 10; y por ultimo 2% 8 y 9.

Tabla 12

Mesa Redonda

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	4	7%
2	9	15%
3	11	18%
4	10	17%
5	9	15%
6	7	12%
7	5	8%
8	2	3%
9	1	2%
10	2	3%
Total	60	100%

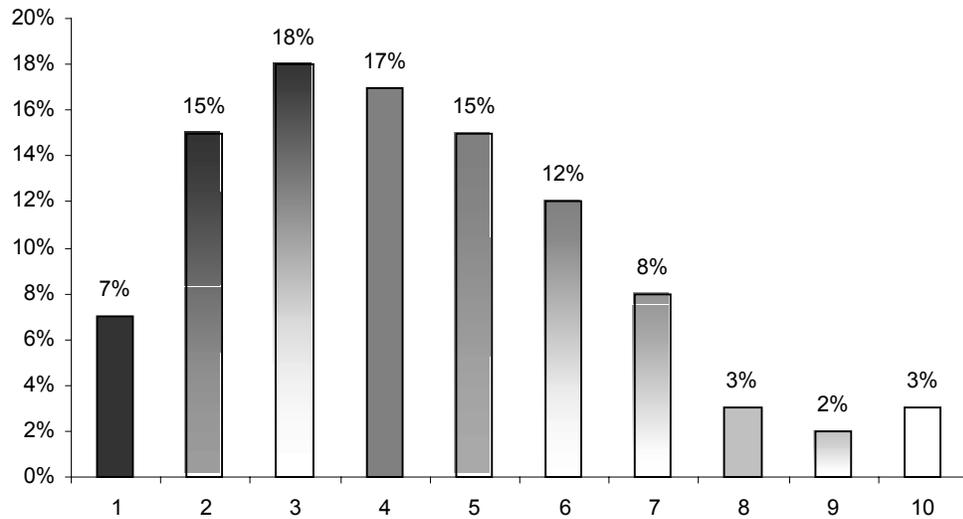


Figura 12. Según las expectativas para el aprendizaje de la asignatura, los estudiantes jerarquizaron la estrategia mesa redonda asignándole un numero de uno a diez, donde 1 es la mas adecuado y 10 la menos, de esta forma los resultados arrojados fueron: 18%-3, 17%- 4, 15% 2 y5, 12%- 6, 8% -7, 7%- 1, 3%- 8 y 10, por ultimo 2%-9.

Tabla 13

Seminarios

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	9	15%
2	9	15%
3	6	10%
4	10	17%
5	8	13%
6	9	15%
7	3	5%
8	2	3%
9	1	2%
10	3	5%
Total	60	100%

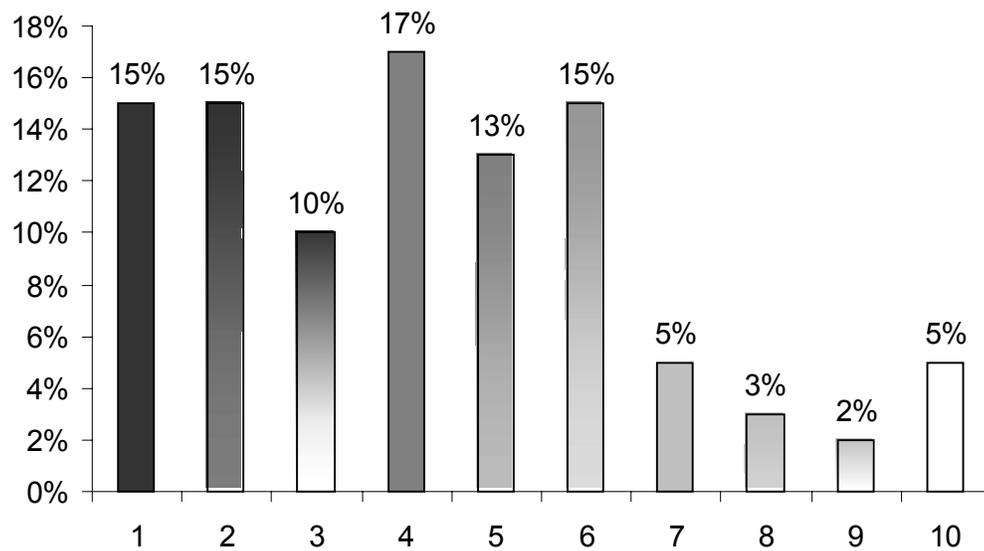


Figura 13. Según las expectativas para el aprendizaje de la asignatura, los estudiantes jerarquizaron la estrategia seminarios asignándole un número de uno a diez, donde 1 es la más adecuada y 10 la menos, de esta forma los resultados arrojados fueron: 17% 4; 15% 1, 2 y 6; 13% 5; 10% 3; 5% 7 y 10; 3% 8 y 2% 9.

Tabla 14

Discusiones de lectura.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	3	5%
2	3	5%
3	9	15%
4	8	13%
5	12	20%
6	12	20%
7	7	12%
8	1	2%
9	2	3%
10	3	5%
Total	60	100%

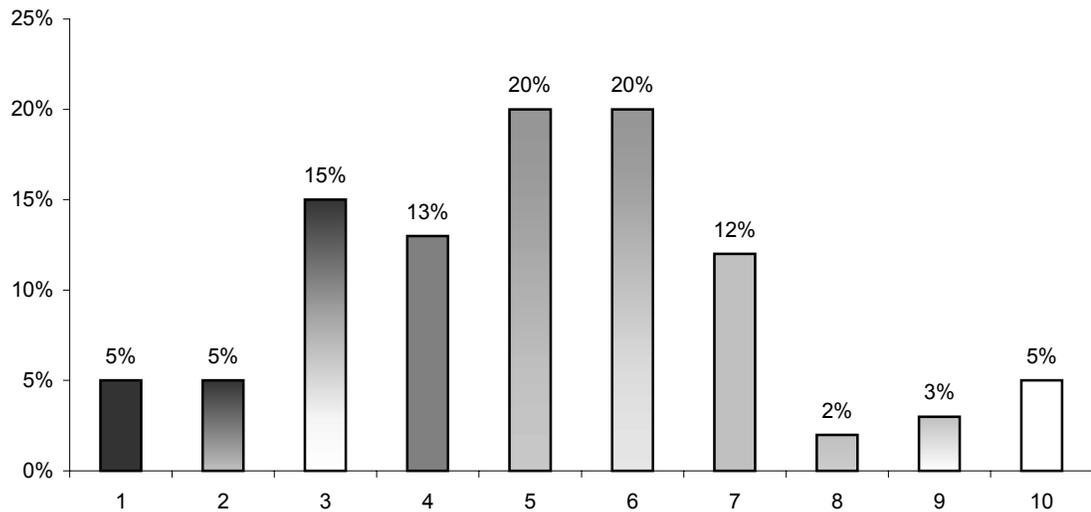


Figura 14. Según las expectativas para el aprendizaje de la asignatura, los estudiantes jerarquizaron la estrategia discusión de lectura asignándole un numero de uno a diez, donde 1 es la mas adecuado y 10 la menos, de esta forma los resultados arrojados fueron: 20% 5 y 6; 15% 3; 13% 4; 12% 7; 5% 1,2 y 10; 3% 9 y 2% 8.

Tabla 15

Clases Magistrales.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	9	15%
2	3	5%
3	1	2%
4	1	2%
5	4	7%
6	3	5%
7	20	33%
8	2	3%
9	3	5%
10	14	23%
Total	60	100%

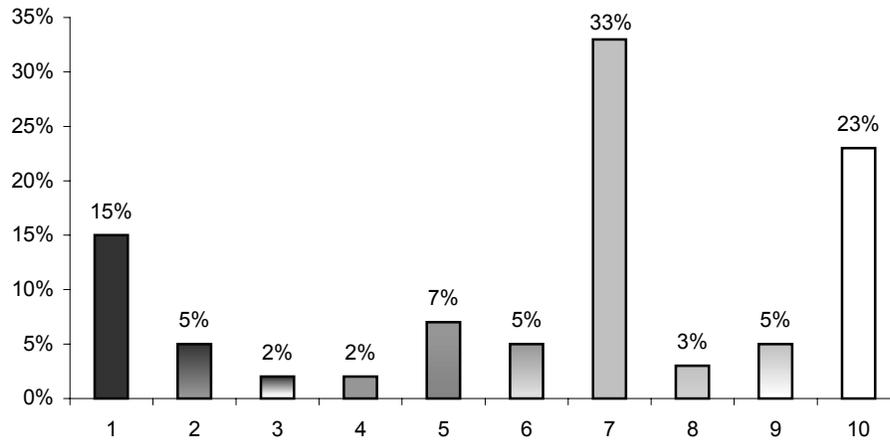


Figura 15. Según las expectativas para el aprendizaje de la asignatura, los estudiantes jerarquizaron la estrategia clases magistrales asignándole un número de uno a diez, donde 1 es la más adecuada y 10 la menos, de esta forma los resultados arrojados fueron: 33% 7; 23% 10; 15% 1; 7% 5; 5% 2, 6 y 9; 3% 8 y 2% 3 y 4.

Tabla 16

Conferencias de Invitados

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	9	15%
2	17	28%
3	9	15%
4	9	15%
5	8	13%
6	4	7%
7	1	2%
8	0	0%
9	0	0%
10	3	5%
Total	60	100%

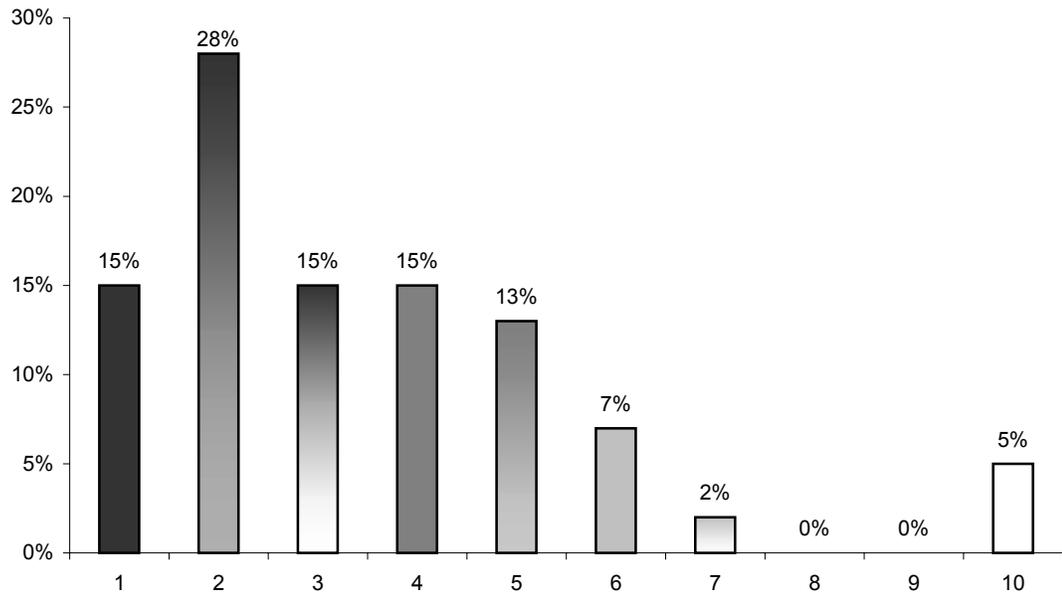


Figura 16. Según las expectativas para el aprendizaje de la asignatura, los estudiantes jerarquizaron la estrategia conferencias de invitados asignándole un número de uno a diez, donde 1 es la más adecuada y 10 la menos, de esta forma los resultados arrojados fueron: 28% 2; 15% 1,3 y 4; 13% 5; 7% 6; 5% 1° y 2% 7.

Tabla 17

Estudio de Casos

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	24	40%
2	10	17%
3	10	17%
4	3	5%
5	6	10%
6	3	5%
7	1	2%
8	1	2%
9	0	0%
10	2	3%
Total	60	100%

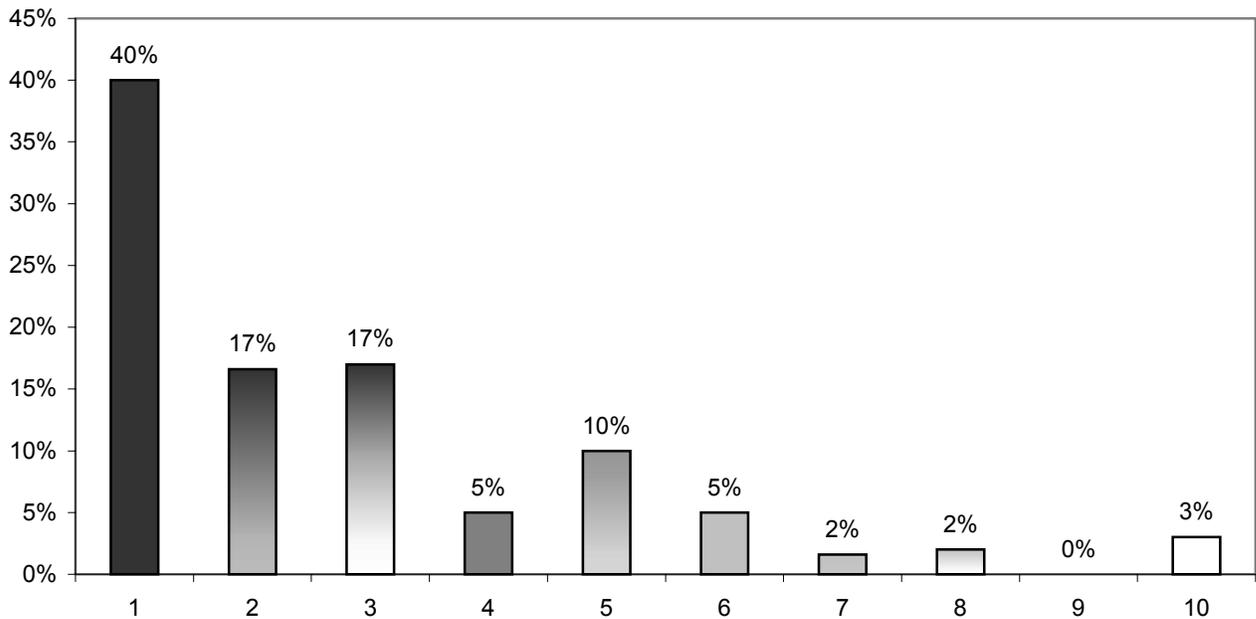


Figura 17. Según las expectativas para el aprendizaje de la asignatura, los estudiantes jerarquizaron la estrategia estudio de casos asignándole un número de uno a diez, donde 1 es la más adecuada y 10 la menos, de esta forma los resultados arrojados fueron: 40% 1; 17% 2 y 3; 10% 5; 5% 4 y 6; 3% 10; y 2% 7 y 8.

Tabla 18

Otras estrategias relevantes.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Auto evaluación	3	60%
Calificación Cualitativa	2	40%
Total	5	100%

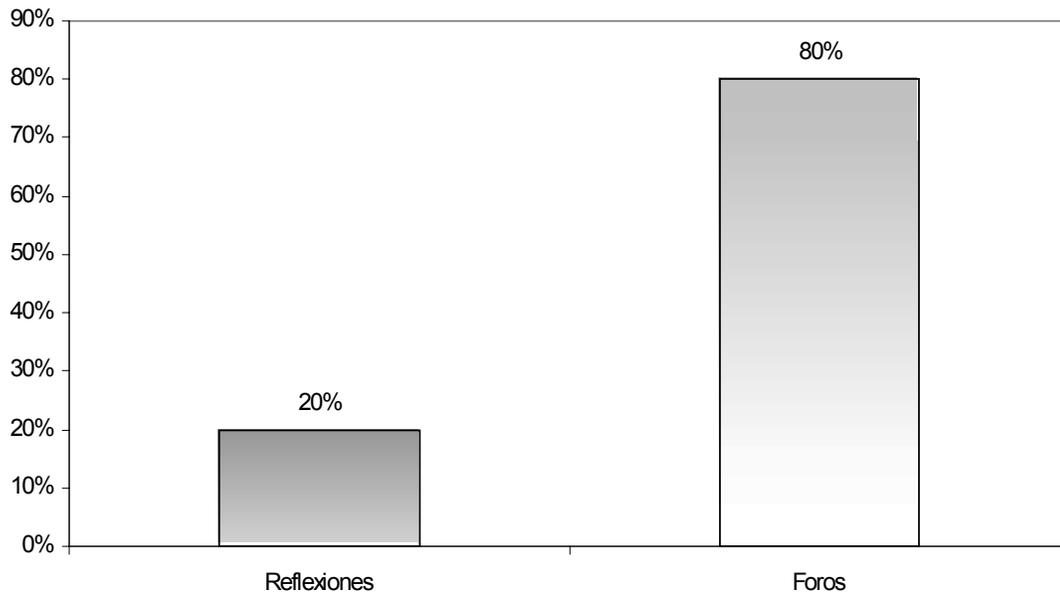


Figura 18. De acuerdo con cinco estudiantes 8% plantean los foros con el 80% a favor y las refelexiones con 20% , como otras estrategias relevantes a las mencionadas anteriormente.

Tabla 19.

Factor Evaluacion. cuando usted cursó la asignatura como fue evaluado el proceso formativo.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Calificación cuantitativa	48	80%
Calificación por logros	7	12%
Variable	Frecuencia	Porcentaje
Otros	5	8%
Total	60	100%

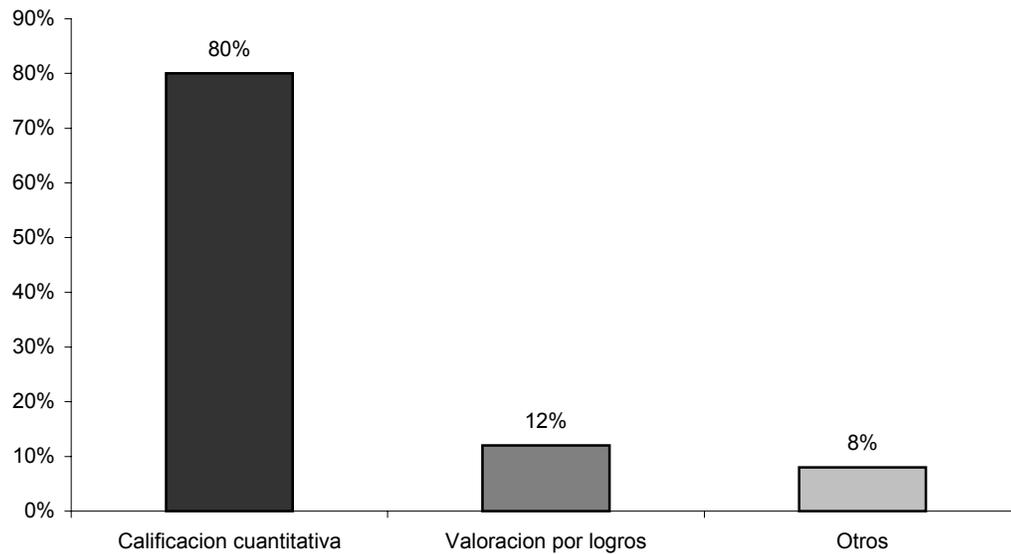


Figura 19. En el momento que los estudiantes cursaron la asignatura de ética profesional el proceso fue evaluado: para el 80% calificación cuantitativa, para el 12% valoración por logros, y para el 8% de otras formas.

Tabla 20

Otras formas en que fueron evaluados.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Auto evaluacion	3	60%
Calificacion Cualitativa	2	40%
Total	5	100%

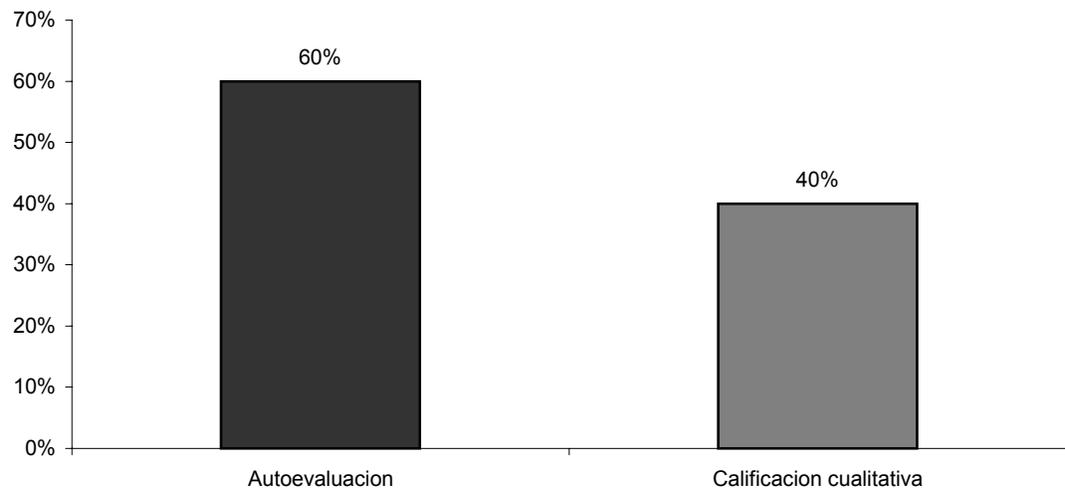


Figura 20. De los cinco estudiantes 8% que el proceso formativo fue evaluado de diferente manera, al 60% se le evaluo por medio de auto evaluacion y al 40% por medio de calificacion cualitativa.

Tabla 21

Considera que la asignatura deberia ser evaluada mediante una escala cuantitativa?

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	27%
No	44	73%
Total	60	100

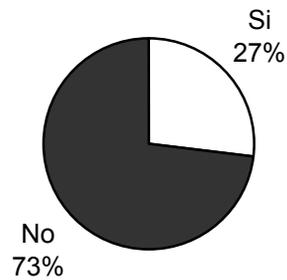


Figura 21. El 27 % de los estudiantes considera que la asignatura etica profesional deberia ser evaluada mediante una escala cuantitativa, mientras que el 73% esta en desacuerdo.

Tabla 22

No deberia ser evaluada mediante escala cuantitativa.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
No es medible	31	70%
Es intrínseco	2	5%
Evaluado cualitativamente	8	18%
Ns/Nr	3	7%
Total	44	100%

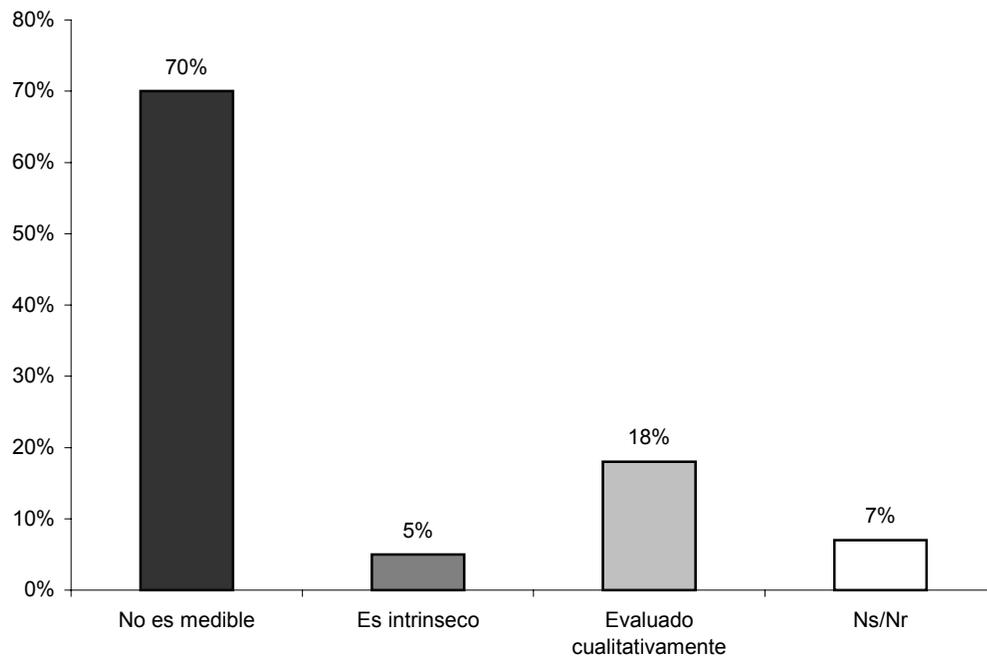


Figura 22. El 44 estudiantes 73% consideran que la asignatura no debe ser evalda mediante una escala cuntitativa por que : no es medible 70%, debe ser evaluado de manera culitativa 18% , es intrinseco 5%, y el 7% no sabe y/o no.

Tabla 23

Como se deberia evaluar la asignatura de Ética Profesional?

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Calificación Cuantitativa	15	25%
Valoración por logros	31	52%
Otros	14	23%
Total	60	100%

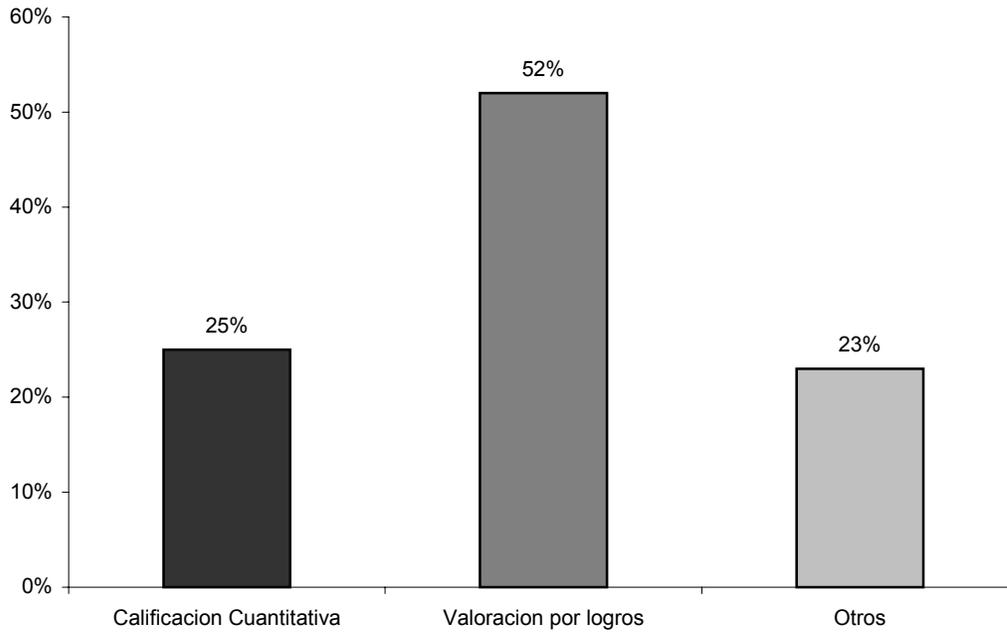


Figura 23. Los estudiantes opinan que la asignatura ética profesional debería ser evaluada mediante valoración por logros 52%, calificación cuantitativa 25%, otras formas de evaluación 23%.

Tabla 24

Otras formas de Evaluación.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Auto evaluación	6	43%
No se evalué	5	36%
Calificación cualitativa	3	21%
Total	14	100%

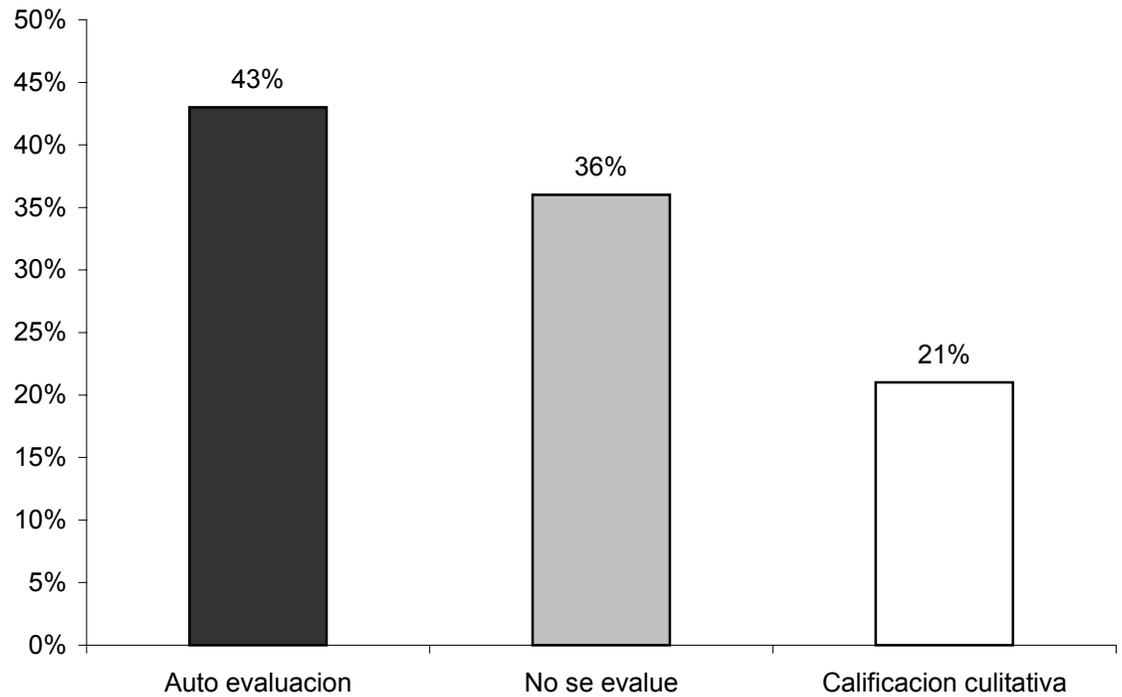


Figura 24. De los 14 estudiantes 23% que opinan que la asignatura debería ser evaluada mediante otras formas plantean que: auto evaluación 43%, que no se evalúe 36%, y el 21% restante no sabe y/o no responde

Tabla 25.

Factor: Contenidos. Según su opinión, ¿cuáles son los temas más importantes dentro del contenido de la asignatura de ética profesional?

Variable	Frecuencia	Porcentaje
1	7	12%
2	5	8%
3	6	10%
4	4	7%
5	5	8%
6	6	10%
7	12	20%
8	15	25%
Total	60	100%

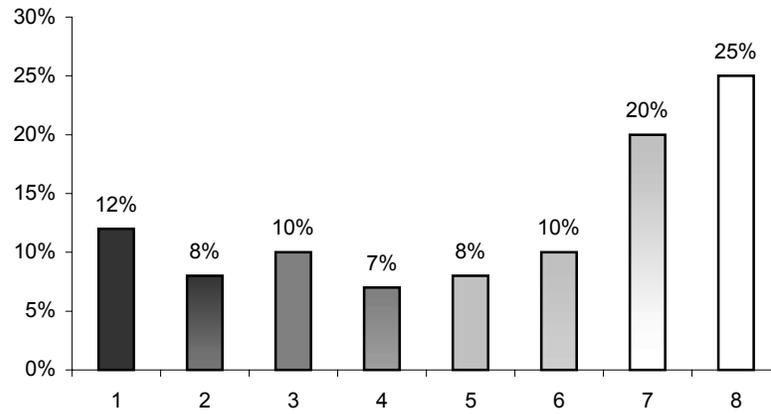


Figura 25. Según la opinión de los estudiantes sobre los temas mas importantes dentro del contenido de la asignatura ética profesional, jerarquizaron introducción a la ética, asignándole un numero de 1 a 8, donde 1 es el mas importante y 8 el menos importante, de esta forma los resultados arrojados fueron los siguientes: 25% 8; 20% 7; 12% 1; 10% 6 y 3; 8% 2y 5 y 7% 4.

Tabla 26

Ética General.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	5	8%
2	11	19%
3	5	8%
4	6	10%
5	4	7%
6	9	15%
7	12	20%
8	8	13%
Total	60	100%

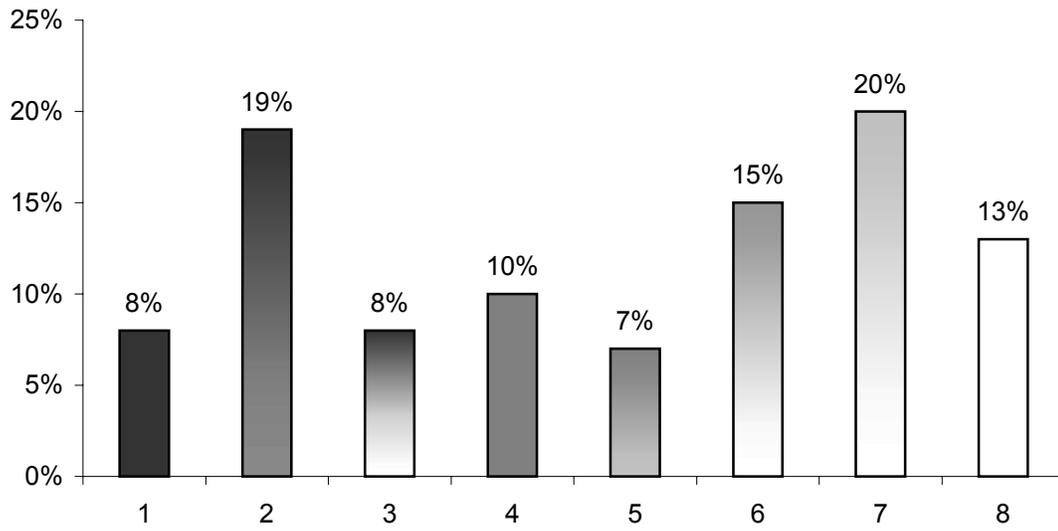


Figura 26. Según la opinión de los estudiantes sobre los temas más importantes dentro del contenido de la asignatura ética profesional, jerarquizaron ética general, asignándole un número de 1 a 8, donde 1 es el más importante y 8 el menos importante, de esta forma los resultados arrojados fueron los siguientes: 20% 7; 19% 2; 15% 6; 13% 8; 10% 4 8% 1 y 3; y 7% 5.

Tabla 27

Códigos Éticos.

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	21	35%
2	11	18%
3	2	3%
4	6	10%
5	7	12%
6	5	8%
7	4	7%
8	4	7%
Total	60	100%

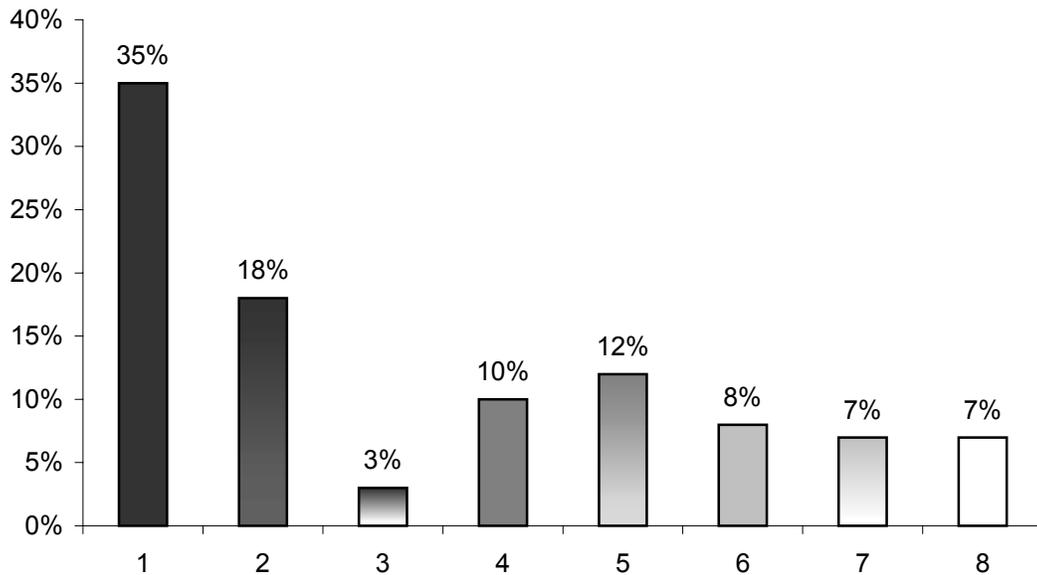


Figura 27. Según la opinión de los estudiantes sobre los temas más importantes dentro del contenido de la asignatura ética profesional, jerarquizaron códigos éticos asignándole un número de 1 a 8, donde 1 es el más importante y 8 el menos importante, de esta forma los resultados arrojados fueron los siguientes: 35% 1; 18% 2; 12% 5; 10% 4; 8% 6; 7% 7 y 8; y 3% 3.

Tabla 28

Casos.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	8	14%
2	12	20%
3	16	27%
4	6	10%
5	8	13%
6	8	13%
7	0	0%
8	2	3%
Total	60	100%

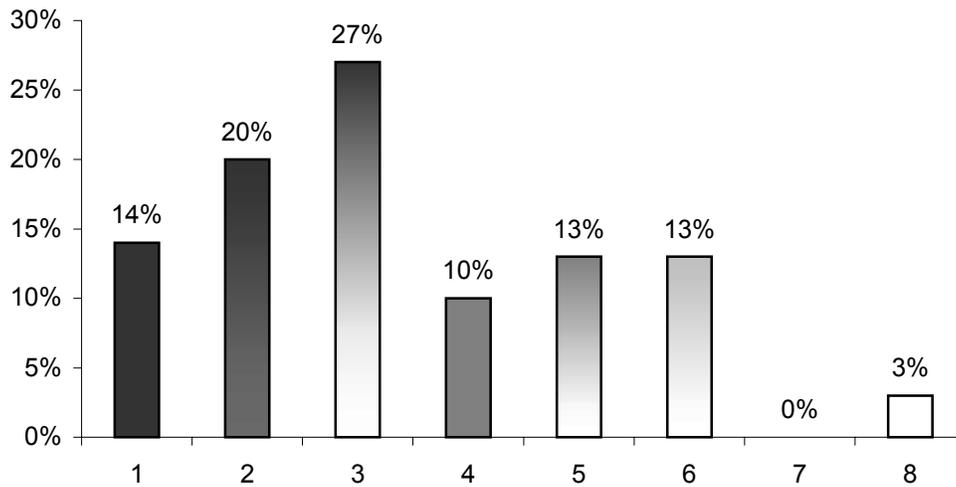


Figura 28. Según la opinión de los estudiantes sobre los temas más importantes dentro del contenido de la asignatura ética profesional, jerarquizaron casos, asignándole un número de 1 a 8, donde 1 es el más importante y 8 el menos importante, de esta forma los resultados arrojados fueron los siguientes: 27% 3; 20% 2; 14% 1; 13% 5 y 6; 10% 4; y 3% 8.

Tabla 29

Aplicaciones.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
1	13	21%
2	10	17%
3	6	10%
4	10	17%
5	10	17%
6	2	3%
7	5	8%
8	4	7%
Total	60	100%

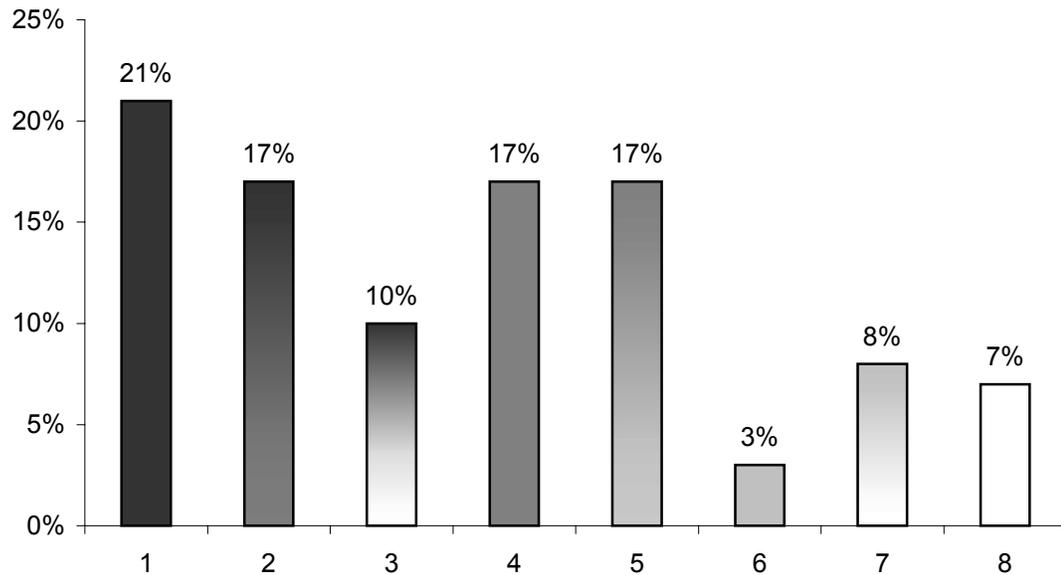


Figura 29. Según la opinión de los estudiantes sobre los temas mas importantes dentro del contenido de la asignatura ética profesional, jerarquizaron aplicaciones, asignándole un numero de 1 a 8, donde 1 es el mas importante y 8 el menos importante, de esta forma los resultados arrojados fueron los siguientes: 21% 1; 17% 2, 4 y 5; 10% 3; 8% 7; 7% 8; 3% 6.

Tabla 30

Ética y Moral.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	11	18%
2	4	7%
3	10	17%
4	6	10%
5	9	15%
6	7	12%
7	8	13%
8	5	8%
Total	60	100%

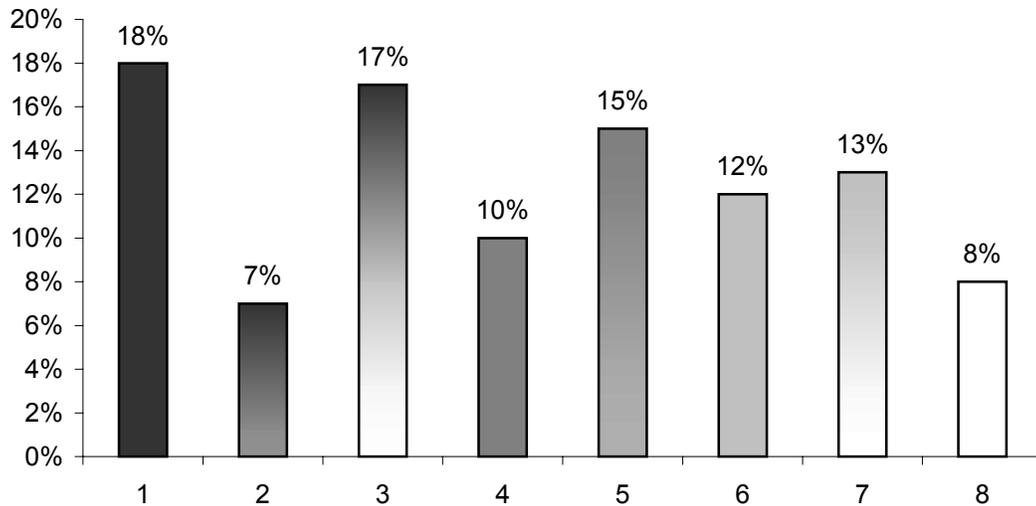


Figura 30. Según la opinión de los estudiantes sobre los temas más importantes dentro del contenido de la asignatura ética profesional, jerarquizaron ética y moral, asignándole un número de 1 a 8, donde 1 es el más importante y 8 el menos importante, de esta forma los resultados arrojados fueron los siguientes: 18% 1; 17% 3; 15% 5; 13% 7; 12% 6; 10% 4; 8% 8 y 7% 2.

Tabla 31

Bioética.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	3	5%
2	5	7%
3	9	15%
4	8	14%
5	7	12%
6	9	15%
7	9	15%
8	10	17%
Total	60	100%

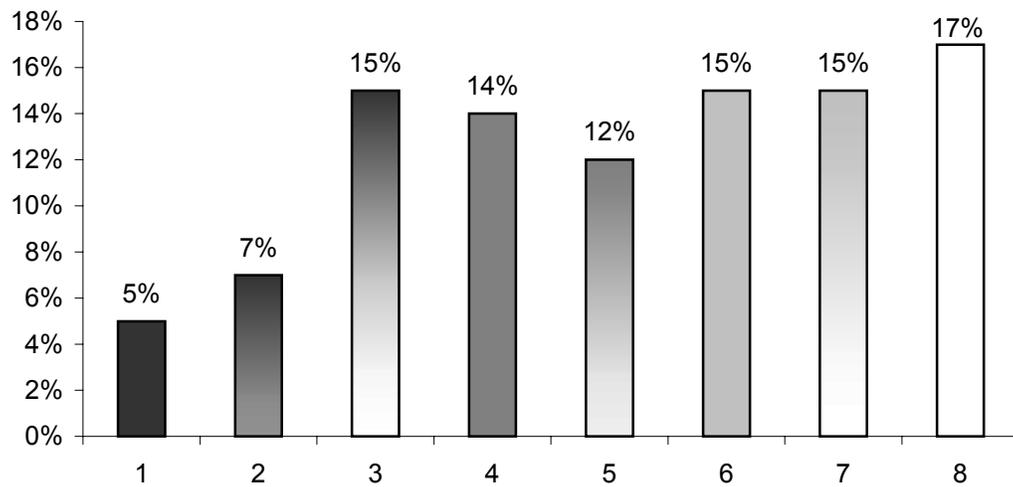


Figura 31. Según la opinión de los estudiantes sobre los temas más importantes dentro del contenido de la asignatura ética profesional, jerarquizaron bioética asignándole un número de 1 a 8, donde 1 es el más importante y 8 el menos importante, de esta forma los resultados arrojados fueron los siguientes: 17% 8; 15% 7, 6 y 3; 14% 4; 12% 5; 7% 2 y 1% 5.

Tabla 32

Situaciones relacionadas con el ejercicio profesional.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1	16	27%
2	7	12%
3	7	12%
4	14	24%
5	5	7%
6	3	5%
7	2	3%
8	6	10%
Total	60	100%

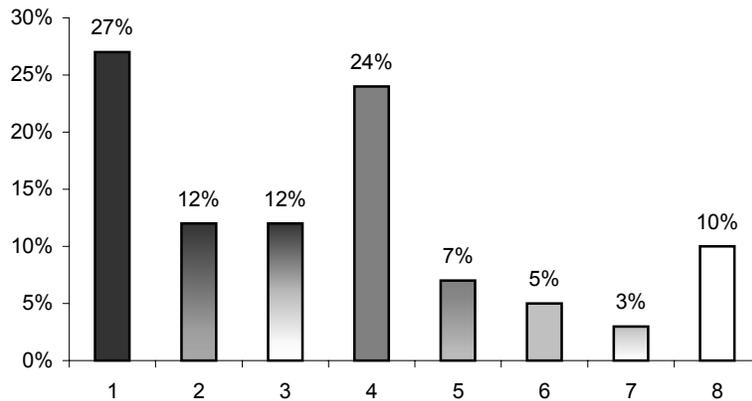


Figura 32. Según la opinión de los estudiantes sobre los temas mas importantes dentro del contenido de la asignatura ética profesional, jerarquizaron situaciones relacionadas con el ejercicio profesional, asignándole un numero de 1 a 8, donde 1 es el mas importante y 8 el menos importante, de esta forma los resultados arrojados fueron los siguientes: 27% 1; 24% 4; 12% 2 y 3; 10% 8; 7% 5; 5% 6 y 3% 7.

Tabla 33.

Factor: Finalidad de la Asignatura. ¿Cuál de estos aspectos debe ir encaminado el objetivo principal de la asignatura de Ética Profesional?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo de competencias éticas	18	30%
Conocimiento teórico sobre la		
ética	2	3%
Principios y valores	6	10%
Todas las anteriores	34	57%
Total	60	100%

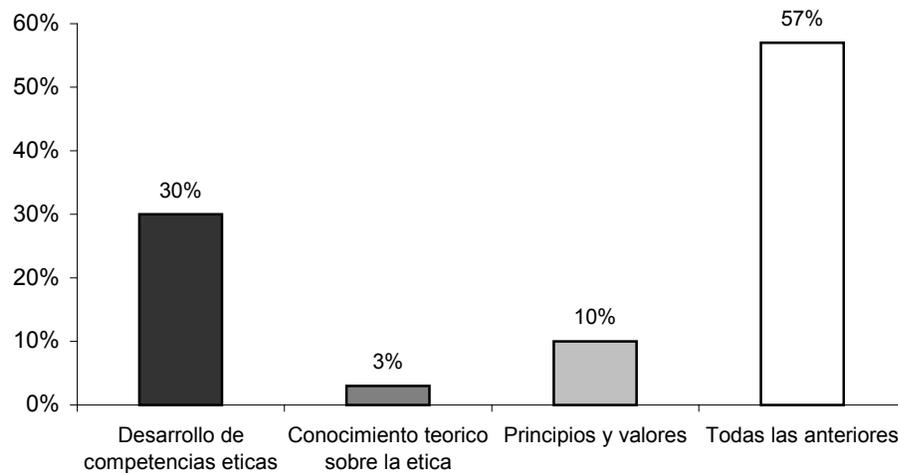


Figura 33. En cuanto a los aspectos que deben ir encaminados al objetivo principal de la asignatura los estudiantes opinan que deben ser: 30% el desarrollo de competencias éticas, el 10% principios y valores, 3% conocimiento teórico sobre la ética, y por último con el mayor porcentaje todas las anteriores.

Tabla 34.

Dentro de que ámbito considera usted debería estar enfocada la formación en la asignatura.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Personal	29	48%
Profesional	18	30%
Social	1	2%
Todas las anteriores	12	20%
Total	60	100%

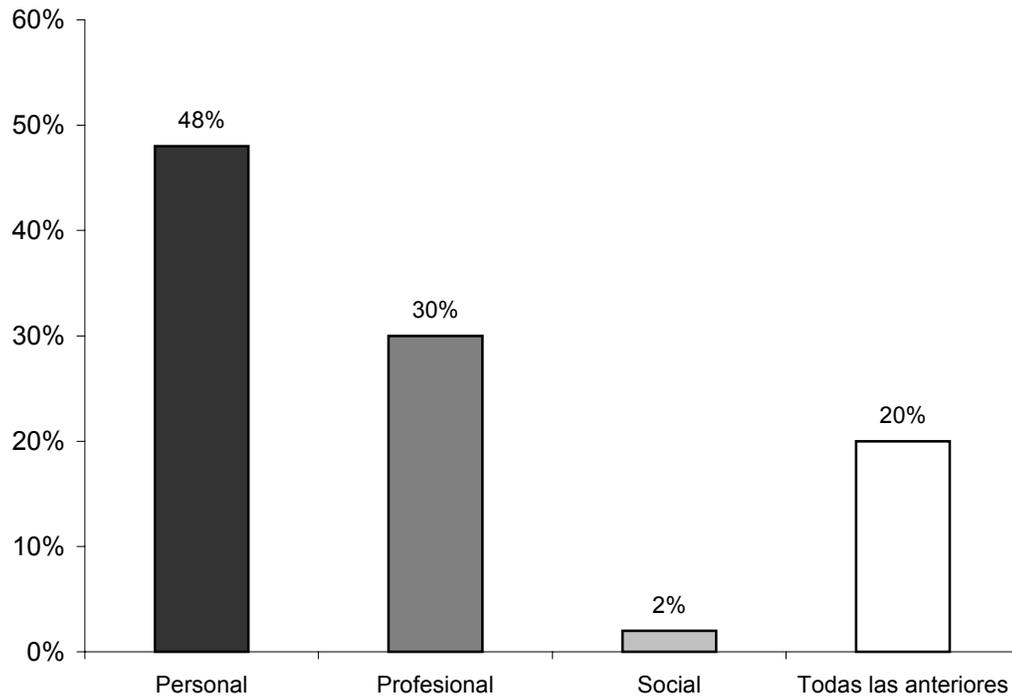


Figura 34. De acuerdo los estudiantes opinan que el ámbito en el que debería estar enfocada la formación ética profesional debería ser: Personal 48%, profesional 30%, todas las anteriores 20% y por último social 2%.

Tabla 35

Factor: Docente. El docente que desarrollo la asignatura debería ser profesional en.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Psicología	51	85%
Teología	0	0
Sociología	2	3%
No tiene relevancia su profesión	7	12%
Total	60	100%

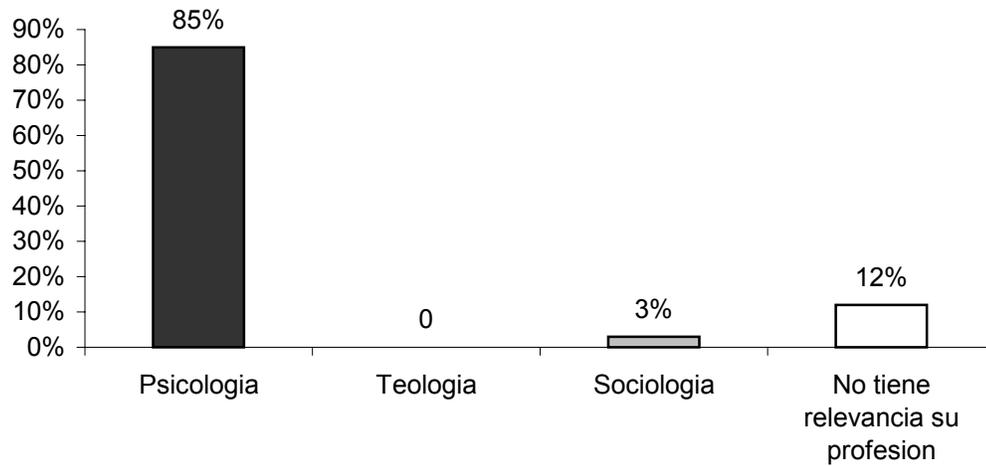


Figura 35. Los estudiantes consideran que el docente que desarrolle la asignatura debe se profesional en: 85% en psicología, 3% en sociología y por ultimo 12 % plantea que no tiene relevancia la profesión.

Tabla 36

¿Considera que todos los docentes de su facultad deben contribuir a la formación ética de los estudiantes?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	59	98%
No	1	2%
Total	60	100%

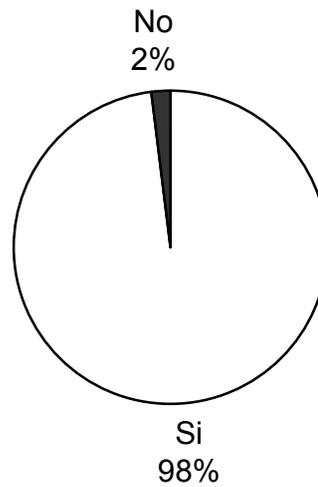


Figura 36. El 98% de los estudiantes consideran que todos los docentes deben contribuir a su formación ética, mientras que el 2% considera que no.

Tabla 37

Porque deben influir los docentes en la formación ética del psicólogo.

Variabes	Frecuencia	Porcentaje
Integración pedagógica	4	7%
Docentes como modelos educativos	11	19%
Entra en su labor profesional	5	9%
Necesidad que los alumnos estén en permanente contacto con procesos éticos	6	10%
La ética hace parte de la psicología en cada aspecto	15	25%
Ns/Nr	18	30%
Total	59	100%

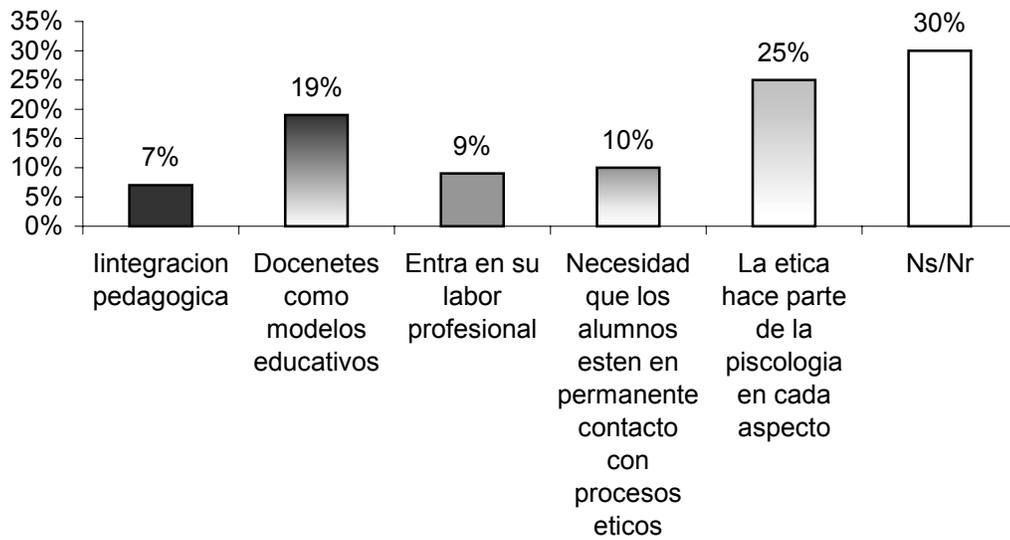


Figura 37. De los 59 estudiantes 98% consideran que todos los docentes de la facultad deben contribuir a su formación ética por que: 25% la ética hace parte de la psicología en cada momento, 19% los docentes son modelos educativos, 10% es necesario que los alumnos estén en permanente contacto con procesos éticos, 9% entra en la labor profesional del docente, y por ultimo 30% no sabe no responde.

Tabla 38

Factor: Impacto de la Asignatura. La asignatura de le aporto a su formación profesional

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	44	73%
No	16	27%
Total	60	100

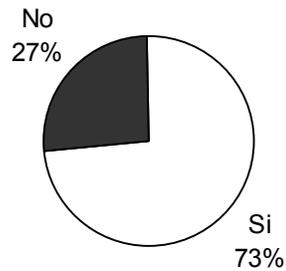


Figura 38. El 73% de los estudiantes están de acuerdo que la asignatura les aporato a su formación profesional, mientras que el 27% restante están en desacuerdo.

Tabla 39

Porque le aporato a su formación profesional.

Variables	Total	Frecuencia
Formación profesional	26	59%
Conocimiento y aplicación del código ético	1	2%
Acercamiento a dilemas éticos	4	9%
Reglas y parámetros éticos profesionales	2	5%
Ns/Nr	11	25%
Total	40	100%

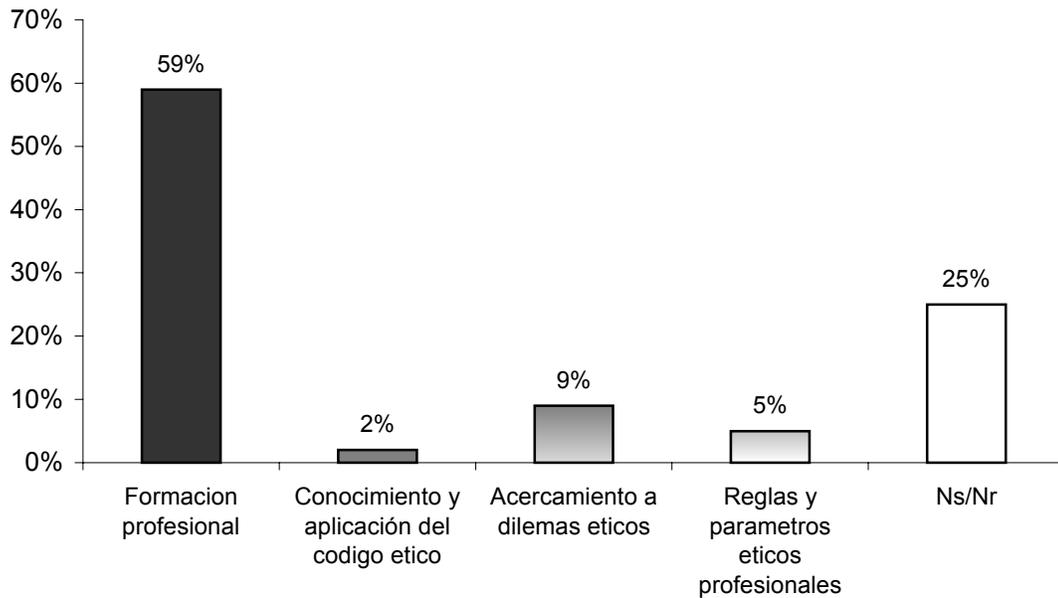


Figura 39. De los cuarenta y cuatro estudiantes 73% opinan que la asignatura ética profesional si le apporto a su formación profesional por que: Ayudo a su formación profesional 59%, permitió el acercamiento a dilemas éticos 9%, conocimiento de reglas y parámetros éticos a nivel profesional, permitió el conocimiento y aplicación del código ético, por ultimo no sabe y/o no responde el 25%

Tabla 40

Porque no le apporto a su formación profesional.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Las temáticas no son buenas	2	13%
No es actual	1	6%
No es relevante	9	56%
No hay una buena metodología	1	6%
Falta profundización	1	6%
Ns/Nr	2	13%
Total	16	100%

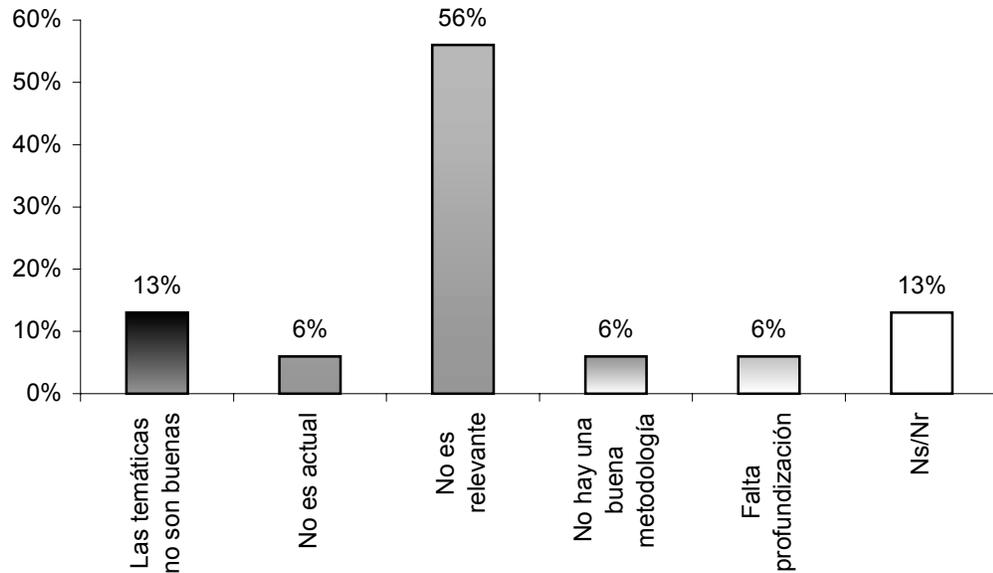


Figura 40. De los 16 estudiantes 27% opinan que la asignatura **no** les aporato a su formación profesional por que: 56% la asignatura no es relevante, 13% las temáticas no son buenas y no sabe y/o no responde y el 6% las temáticas no son actuales, no hay una buena metodología y falta profundización en la temáticas.

Tabla 41

Aportes que le dio la asignatura a la formaron profesional.

Variabes	Frecuencia	Porcentaje
Es fundamental para la formación profesional y personal	19	43%
Manejo secreto profesional	6	14%
Profundización en filosofía	1	2%
manejo de casos	9	20%
Conocimiento del código ético	5	11%
Derechos humanos	2	5%
Bioética	2	5%
Total	44	100%

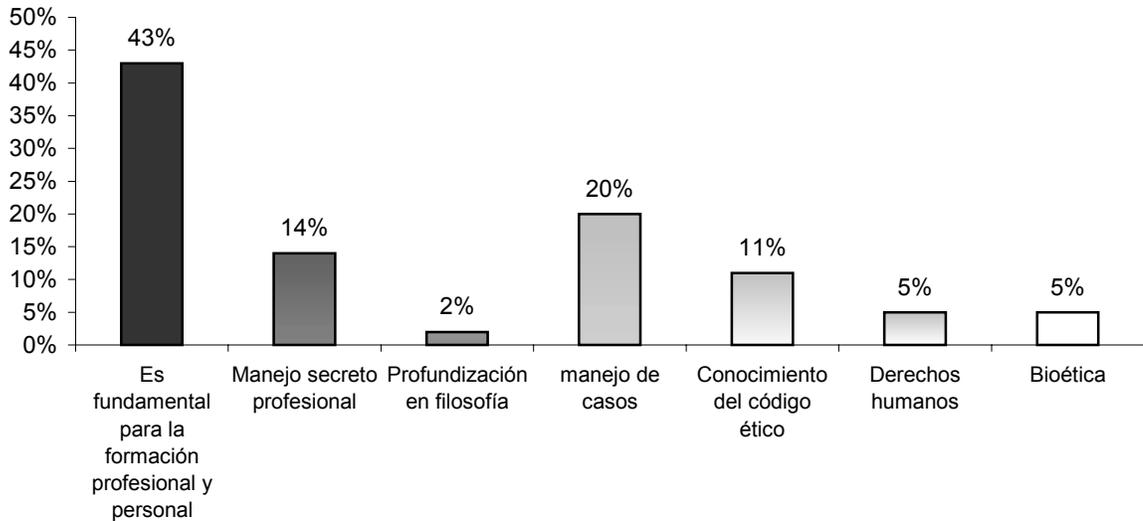


Figura 41. De acuerdo con el 73% que responde afirmativo en la pregunta anterior plantea las siguientes clases de aporte: 43% formación profesional y personal, 20% manejo de casos, 14% manejo del secreto profesional, 11% conocimiento del código ético, 5% profundización en derechos humanos y bioética y el 2% profundización en filosofía.

Tabla 42

Los conocimientos y competencias éticas adquiridas en la asignatura son un aporte significativo que orienta su actual ejercicio profesional

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	41	68%
No	19	32%
Total	60	100%

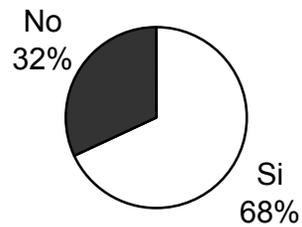


Figura 42. Para 41 estudiantes 68% los conocimientos y competencias éticas adquiridas en la asignatura son un aporte significativo que orienta su actual ejercicio profesional, mientras que para 19 estudiantes 32% no.

Tabla 43

Si fue un aporte a su actual ejercicio profesional.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Guía en la acción profesional	22	54%
Ns/Nr	19	46%
Total	41	100%

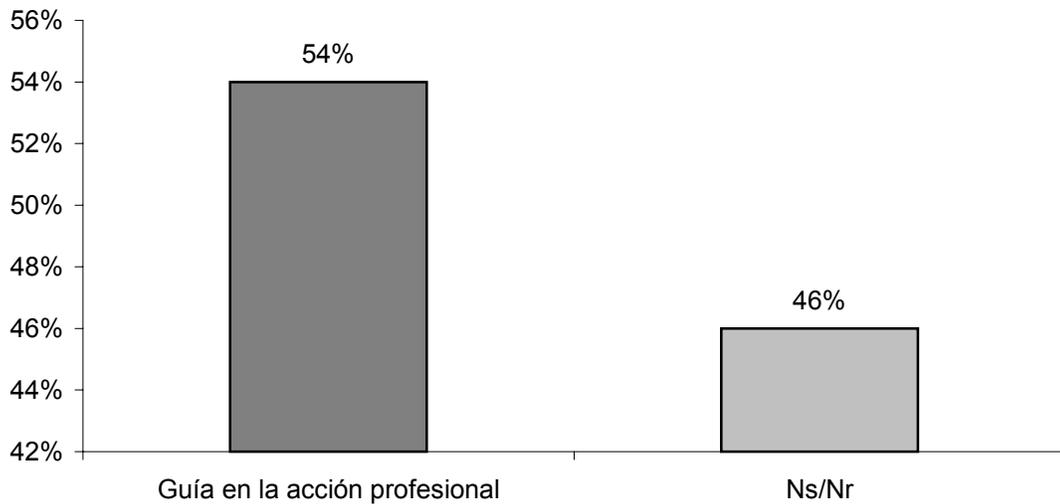


Figura 43. Para los 41 estudiantes 68% de la muestra opinan que los conocimientos y competencias éticas adquiridas en la asignatura son un aporte significativo que si orienta su actual ejercicio profesional por que: 54% es una guía para la acción profesional y el 46% restante no sabe y/o no responde

Tabla 44.

No fue un aporte a su actual ejercicio profesional.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
No tiene relevancia	11	58%
Quedan vacíos en la parte organizacional	1	5%
No orienta al desarrollo de la practica	1	5%
Ns/Nr	6	32%
Total	19	100%

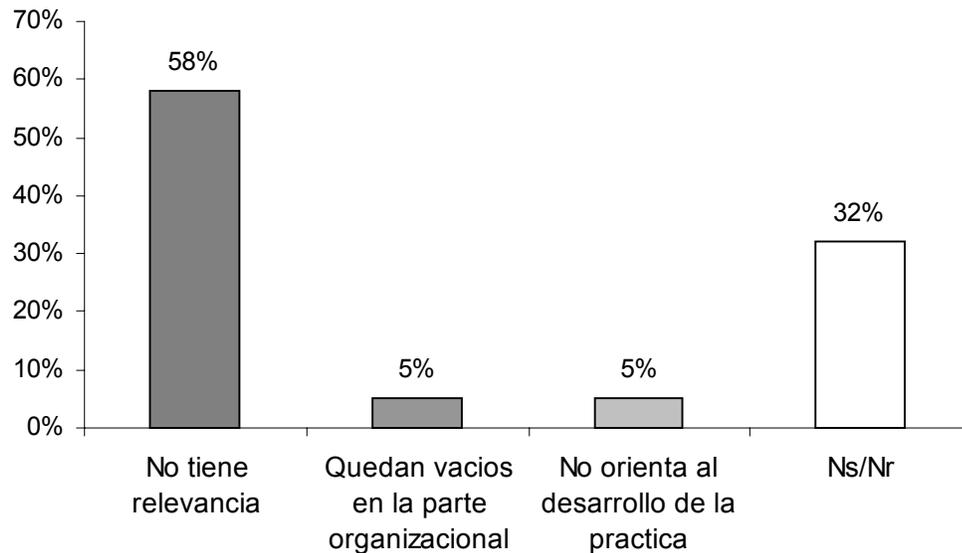


Figura 44. Para 19 estudiantes 32% los conocimientos y competencias éticas adquiridas en la asignatura no son un aporte que orienta su actual ejercicio profesional por que: Para el 58% la asignatura no tiene relevancia, para el 5% quedan vacíos en el área organizacional y no orienta al estudiante en el desarrollo de la practica y por ultimo el 32% restante no sabe y/o no responde

Tabla 45

Que espacios contribuyeron a fortalecer su formación disciplinar.

VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje
Clínica	6	10%
El trato con el personal docente, administrativo y estudiantil	4	7%
Experiencia del docente	8	13%
Humanismo	7	12%
Prácticas	7	12%
Psicopatología	5	8%
Todas las asignaturas	23	38%
Total	60	100%

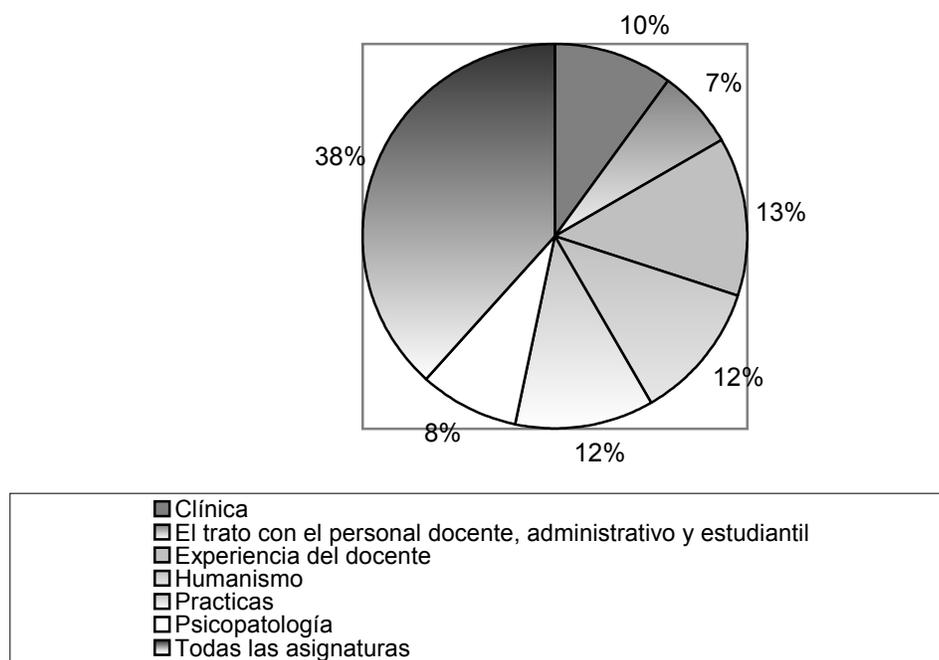
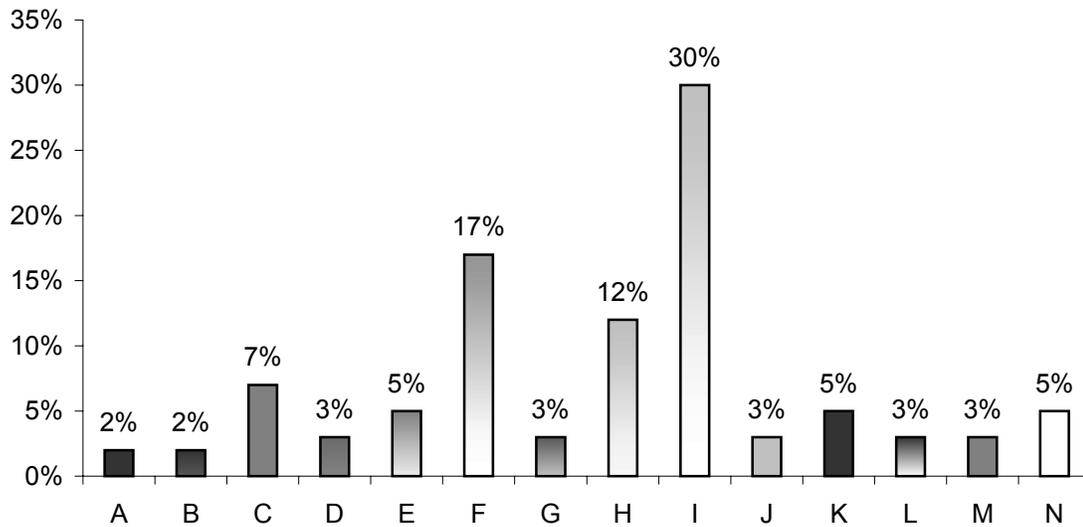


Figura 45. Para los estudiantes existen otros espacios que contribuyeron a la fortalecer su formación disciplinar estos son: todas las materias 38%, 13% experiencia del docente, 12% asignatura humanismo y las practicas profesionales, 10% asignatura clínica, 8% asignatura sicopatología, y 7% el trato con el personal docente administrativo y estudiantil.

Tabla 46

¿Que sugerencias puede plantear para fortalecer la formación ética de los psicólogos Colombianos?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Acercamiento practico a dilemas éticos	1	2%
Compartir experiencias entre alumno docente	1	2%
Ejercicios prácticos dentro de la asignatura	4	7%
Espacio en la pagina web de la universidad	2	3%
Formación psicológica desde el contexto en el que vivimos	3	5%
Manejo de la ética en todas las asignaturas	10	17%
Mas horas de ética	2	3%
Mayor conocimiento de las temáticas por parte de los docentes	7	12%
Mayor conocimiento y aplicación del código ético	18	30%
Énfasis en la formación de valores personales	2	3%
Mayor profundización teórica	3	5%
No atentar contra la integridad de la persona	2	3%
Retroalimentación	2	3%
Seminarios y charlas	3	5%
Total	60	100%



- A. Acercamiento practico a dilemas éticos
- B. Compartir experiencias entre alumno docente
- C. Ejercicios prácticos dentro de la asignatura
- D. Espacio en la pagina web de la universidad
- E. Formación psicológica desde el contexto en el que vivimos
- F. Manejo de la ética en todas las asignaturas
- G. Mas horas de ética
- H. Mayor conocimiento de las temáticas por parte de los docentes
- I. Mayor conocimiento y aplicación del código ético
- J. Énfasis en la formación de valores personales
- K. Mayor profundización teórica
- L. No atentar contra la integridad de la persona
- M. Retroalimentación
- N. Seminarios y charlas

Figura 46. Como sugerencias para fortalecer la formación ética de los psicólogos colombianos los estudiantes plantean: acercamiento a dilemas éticos y compartir experiencias entre docentes y alumnos 2%, espacio para la facultad en la página web de la universidad, más hora de ética, énfasis en la formación de valores en los alumnos, no atentar contra la integridad de la persona y retroalimentación de los docentes 3%, formación psicológica desde el contexto en el que vivimos, mayor profundización teórica, seminarios y charlas 5%, ejercicios prácticos dentro de la asignatura 7%, mayor conocimiento de las temáticas por parte de los docentes 12%, manejo de la ética en todas las asignaturas 17%, y por último mayor conocimiento y aplicación del código ético 30%.

Instrumento 2. Análisis cuantitativo de las encuestas realizadas a los empleadores de los estudiantes en práctica.

Tabla 47

Factor Plan de Estudios ¿Cree usted que dentro de la formación del psicólogo se deben incluir espacios encaminados a la formación ética?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
SI	22	100%
NO	0	0%
Total	22	100%

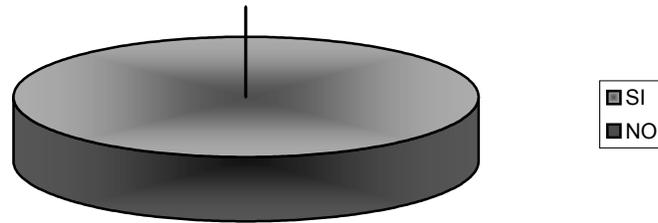


Figura 47. El total de los encuestados 100% afirma que si se deben incluir espacios encaminados a la formación ética del psicólogo.

Tabla 48

¿Cuáles serían las actitudes básicas que se deberían inculcar en los espacios de formación ética?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
INVESTIGATIVO	2	7%
PROFESIONAL (preparación, convenciones, congresos, responsabilidad social)	10	37%
ACADEMICO (seminarios, debates, talleres, estudio de caso manejado por expertos, conversatorios y clase formal)	15	56%
Total	27	100%

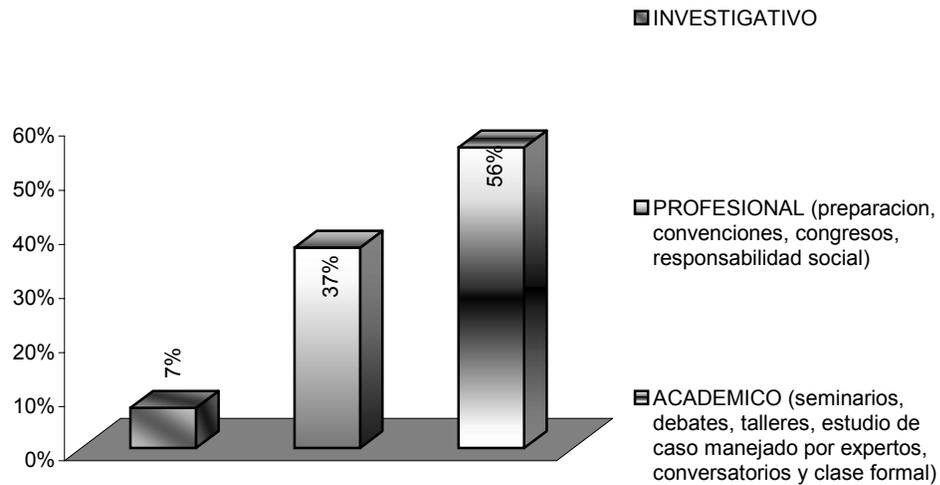


Figura 48. El 56% piensa que se deberían encaminar a la formación académica (seminarios, debates, talleres, estudio de caso manejado por expertos, conversatorios y clases formales), el 37% piensa que debería encaminarse a espacios de formación Profesional (convenciones, congresos y responsabilidad social), y el 7% piensa que deberían incluir espacios de formación ética en lo investigativo.

Tabla 49

¿Cuáles serían los conocimientos fundamentales que se deberían recibir en los espacios de formación ética?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Discreción / prudencia	4	6%
Formar en valores	1	1%
Espíritu de Servicio/Solidaridad	3	4%
Neutralidad	1	1%
Tolerancia	1	1%

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Autonomía	1	1%
Secreto Profesional	1	1%
Generosidad	1	1%
Respeto	12	18%
Reflexión	3	4%
Rectitud	2	3%
Libertad	1	1%
Comunicación	1	1%
Humildad	1	1%
Honestidad	11	16%
Responsabilidad/ Disciplina		
Compromiso	7	10%
Capacidad De Decisión	1	1%
Escucha	5	7%
Veracidad	2	3%
Relación con el Paciente	1	1%
Empatía	3	4%
Confidencialidad	4	6%
Total	67	100%

ACTITUDES BÁSICAS QUE SE DEBERÍAN INCULCAR EN LA FORMACIÓN ÉTICA

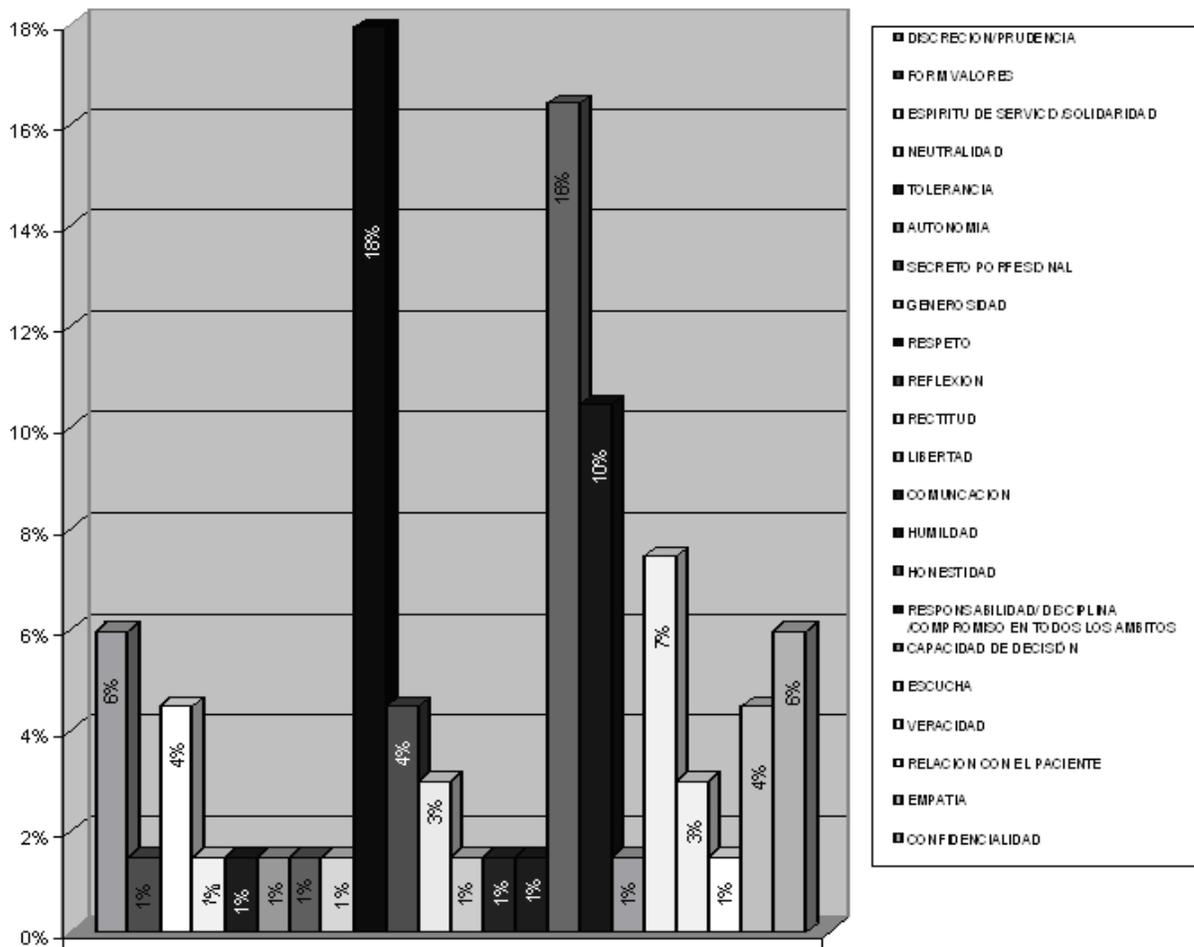


Figura 49. El respeto es la actitud básica que se debe inculcar en la formación ética con una preferencia del 18%; seguida de la honestidad con el 16%; la escucha con una preferencia del 7%; el 6% de la preferencia la tiene dos actitudes: la de Confidencialidad, y la de discreción y prudencia; el 4% de la preferencia lo tienen: espíritu de servicio, reflexión y empatía; el 3% Veracidad y rectitud; y el 1% lo tiene 11 actitudes las cuales son: Formación en valores, neutralidad, tolerancia, autonomía, secreto profesional, generosidad, libertad, comunicación, humildad, capacidad de decisión y relación con el paciente.

Tabla 50

Conocimientos fundamentales que se deberían recibir en los espacios de formación ética

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
secreto profesional	2	5%
Antropología	1	2%
casos reales	4	10%
creación humana	1	2%
dimensión de la libertad	1	2%
filosofía y legados históricos	2	5%
código de ética del psicólogo	9	22%
leyes de propiedad intelectual	1	2%
conceptos/ generales y aplicados	4	10%
toma de decisiones	1	2%
virtudes y valores humanos	2	5%
Bioética	1	2%
análisis socioeconómico/contexto	5	12%
reflexión ética	4	10%
relación paciente terapeuta	3	7%
Total	41	100%

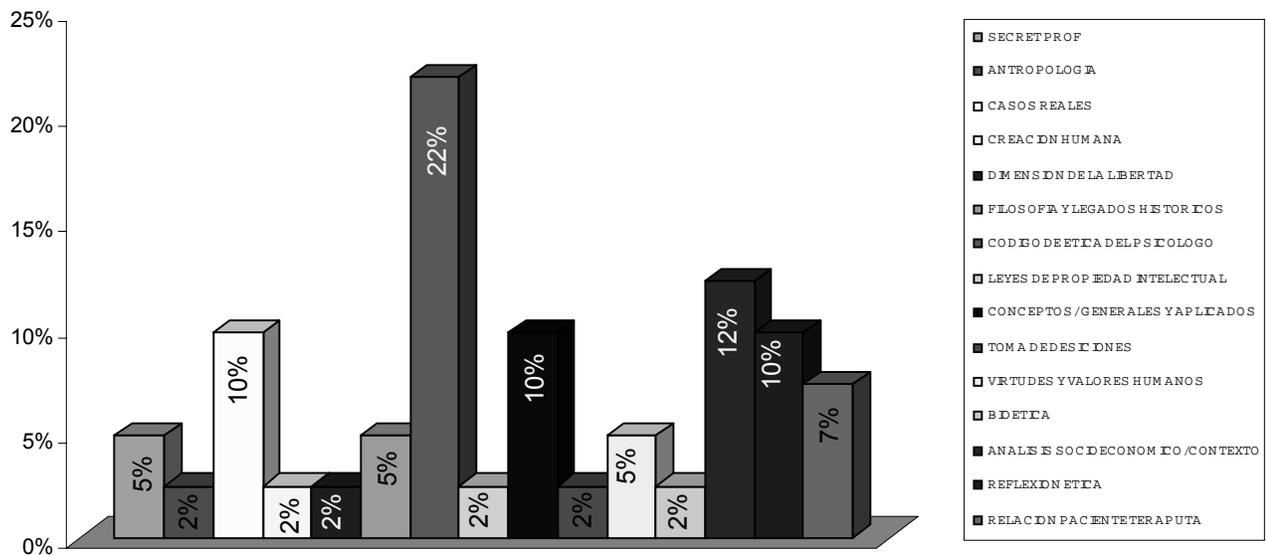


Figura 50. Según los encuestados, los conocimientos fundamentales que se deberían recibir en los espacios de formación ética son: Código de ética del psicólogo (22%); análisis socioeconómico del contexto (12%); Reflexión ética, Conceptos y aplicaciones y casos reales, con un (10%) cada una respectivamente; relación paciente – terapeuta (7%); con un 5% esta los conocimientos del secreto bioética, antropología, creación humana y leyes de propiedad intelectual. profesional, filosofía y legados históricos y la enseñanza de valores y virtudes humanas; y por último con un 2% de la preferencia en conocimientos como toma de de decisiones,

Tabla 51

¿Cuáles deberían ser los objetivos en términos de competencias de los espacios de formación ética?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
mejoramiento humano	2	5%
Acertividad en solución de conflictos	2	5%
Responsabilidad	2	5%
Manejo de información	1	3%
Preparación para lo laboral	4	11%
Confidencialidad	5	14%
Reflexión de principios éticos	5	14%
Mejora de toma de decisiones	3	8%
No sabe no conducta	2	5%
Autoconocimiento/autonomía	2	5%
Compromiso social	1	3%
Relaciones interpersonales	1	3%
Valores humanos	2	5%
Aplicabilidad de conocimientos	5	14%
Total	37	100%

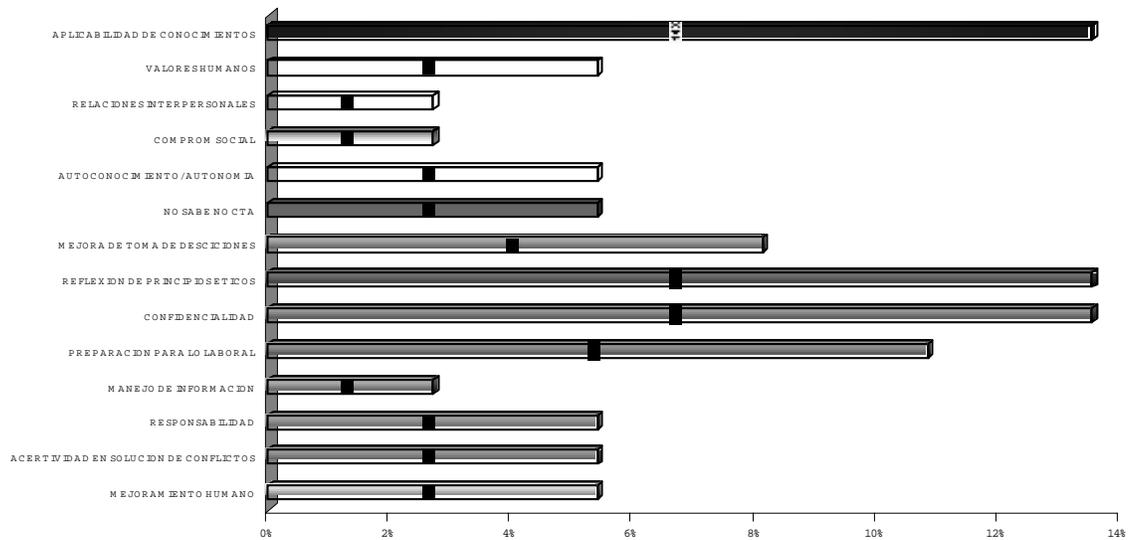


Figura 51. Los objetivos en términos de competencia de los espacios de formación ética, reconocidos principalmente por los empleadores entrevistados son la Confidencialidad, Reflexión de principios éticos y la aplicación de conocimientos, con un 14% de preferencia, también reconocen importante la preparación para lo laboral 11%; y el 8% lo ocupa la competencia de mejora en toma de decisiones; seguido por mejoramiento humano, asertividad en solución de conflictos, responsabilidad, mejoramiento humano, y autoconocimiento / autonomía, cada uno de los anteriormente nombrados con un 5% respectivamente, al igual que un 5% puntúa el que los entrevistados no contesten; finalmente, el manejo de la información, las relaciones interpersonales y compromiso social ocupan la mas baja preferencia por dichas competencias con un 3% de preferencia.

Tabla 52

¿Dentro de que ámbito considera usted, deberían estar enfocados los espacios de formación ética?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
personal	6	22%
profesional	7	26%
social	2	7%
todas anteriores	10	37%
familiar	1	4%
formación humanista	1	4%
Total	27	100%

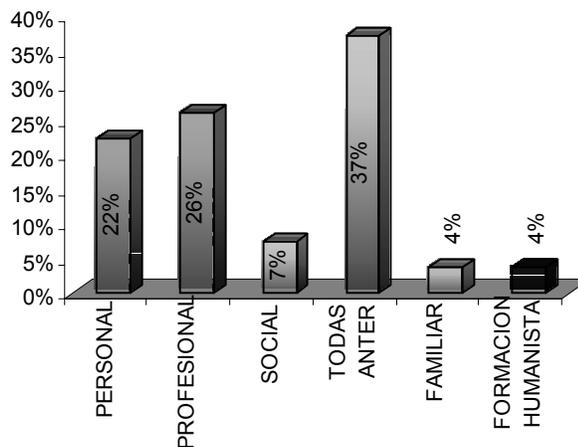


Figura 52. Según los entrevistados la preferencia por espacios encaminados al área profesional, personal y social es más importante que cada una de ellas independientes ya que el 73% está de acuerdo con la anterior afirmación, el 26% de los encuestados apoyan la formación ética encaminada a lo profesional, un 22% opina que debería estar encaminada a lo personal, un 7% opina que a lo social y un 4% se encamina a otros aspectos como la formación familiar y formación humanista.

Tabla 53

Factor Pensum. ¿Cree usted que la asignatura de ética profesional debe presentarse como una materia obligatoria?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
si	20	91%
no	2	9%
Total	22	100%

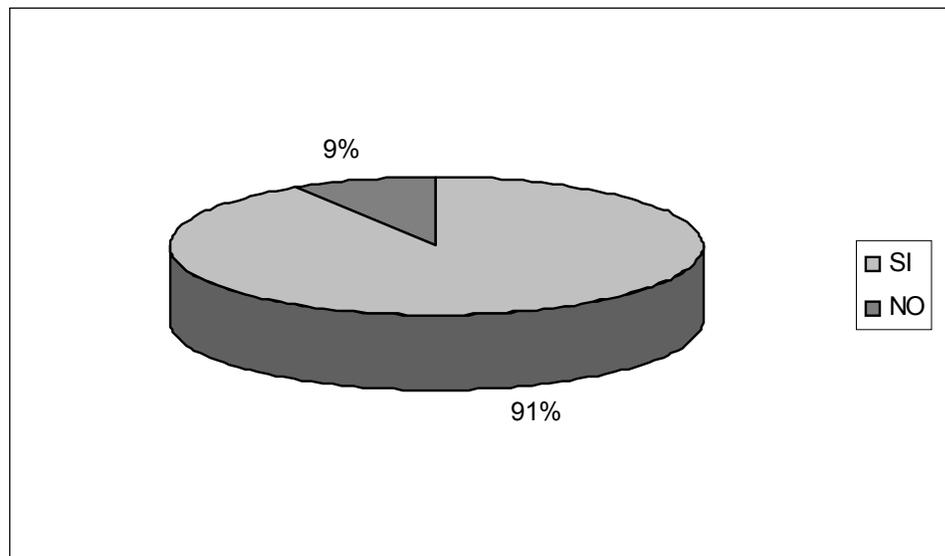


Figura 53. El 91% de los empleadores opinan que la Asignatura de Ética Profesional debe ser una materia obligatoria dentro del Plan de Estudios mientras que el 9% opina que no.

Tabla 54

Explicaciones a la respuesta del porque si y el porque no.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
si		
Bioética como factor fundamental	1	4%
Porque si es opcional no lo toman	2	8%
Precisa lineamientos	9	34%
la profesión psicólogo lo exige	4	15%
contexto del país lo exige	1	4%
necesario para formación personal	2	8%
ns/nr	2	8%
total	21	80%
no		
sin libertad la ética no es posible	1	10%
debe ser transversal en la practica hechos diarios	1	10%
Total	2	20%

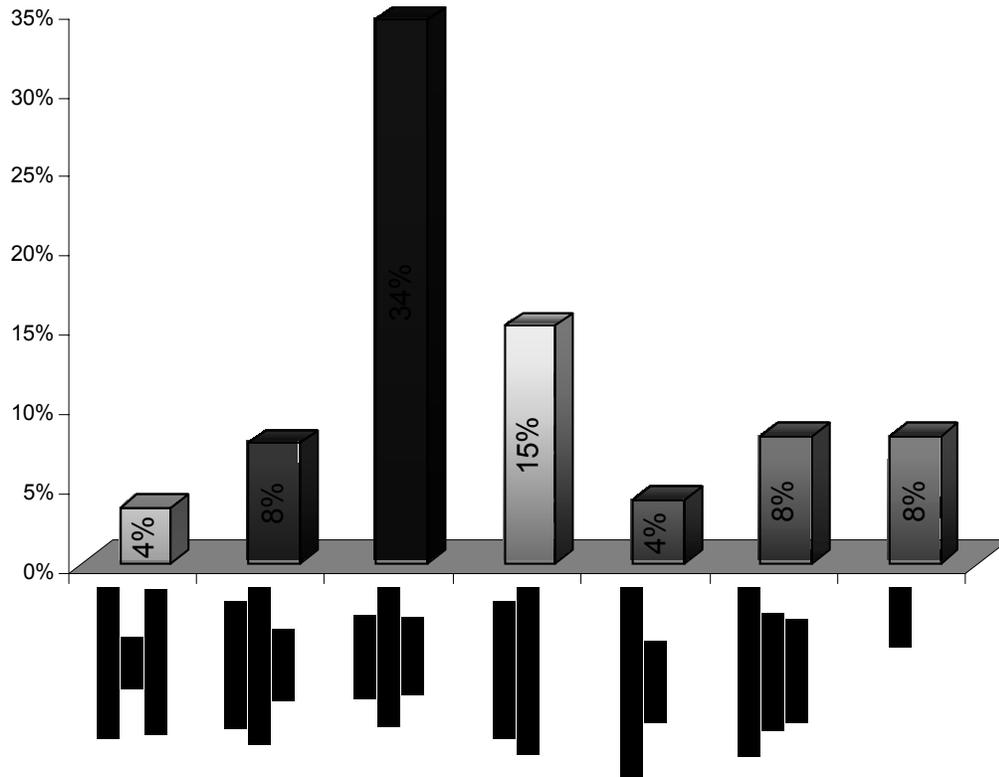


Figura 54. El 80% (20 personas) de la población entrevistada esta de acuerdo con que la asignatura ética debe ser una materia obligatoria, y a esto responden de tal manera el 34% dice que debe ser una materia obligatoria porque precisa los lineamientos profesionales, el 15% opina que debería ser materia obligatoria porque la profesión del psicólogo lo exige; El 8% de preferencia frente a la materia obligatoria opinan que si debe serlo porque de lo contrario los estudiantes no la toman y es importante para la formación personal, al igual que el 8% no responde la explicación de su respuesta; y por ultimo el 4% los entrevistados que afirman que debe ser obligatoria explican que el contexto del país lo exige y porque es fundamental para la bioética.

Tabla 55

¿La asignatura ética profesional debe ser obligatoria?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Sin libertad la ética no es posible	1	10%
Debe presentarse de manera transversal y en practica de hechos diarios.	1	10%
TOTAL	2	20%

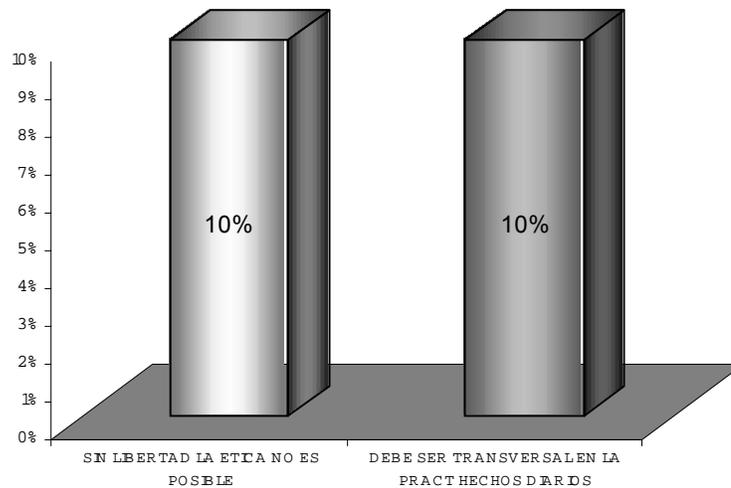


Figura 55. Del 20% (2 personas) de los entrevistados afirma que la asignatura de ética profesional no debe presentarse como materia obligatoria, porque sin libertad la ética no es posible y debe ser una formación transversal en la practica de hechos diarios 10% respectivamente.

Tabla 56

¿Cuál sería el semestre mas apropiado para generar espacios de formación ética?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
1 a 3	1	5%
4 a 6	4	18%
7 a 10	8	36%
durante 2 semestres	1	5%
durante todo el pensum	7	32%
desacuerdo...debe ser parte integral de la formación	1	5%
Total	22	100%

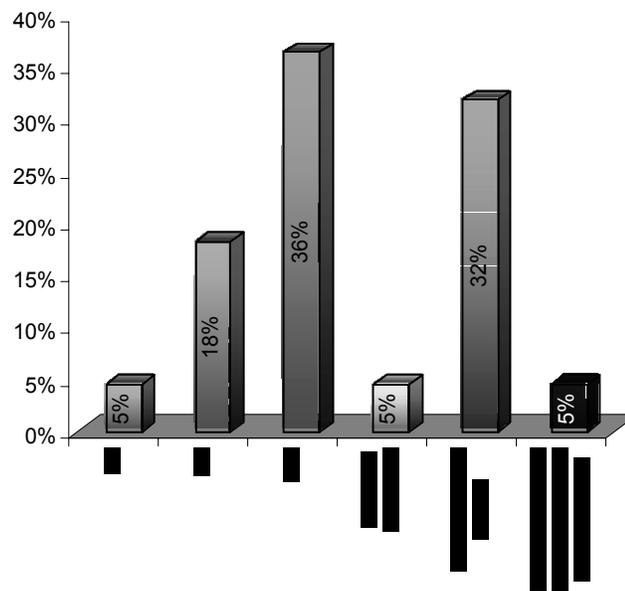


Figura 56. Dentro de las tres opciones dadas por el cuestionario el semestre mas apropiado para recibir la formación ética es de 7 a 10 semestre con un 36%; seguido por la preferencia hacia los semestres 4 a 6 con un 18%, y un 5% para los primeros semestres de 1 a 3. Sin embargo dieron otras respuestas abiertas como fue el de formar a los estudiantes durante toda el pensum con un 32%; y también dieron respuestas donde se tenía en cuenta como formación integral de la persona o que se diera solo por dos semestres, cada uno de los anteriores con 5 % respectivamente.

Tabla 57

¿Cuántos semestres cree que se debería dictar la asignatura de ética profesional?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
2	6	27%
3	3	14%
4	5	23%
10	8	36%
Total	22	100%

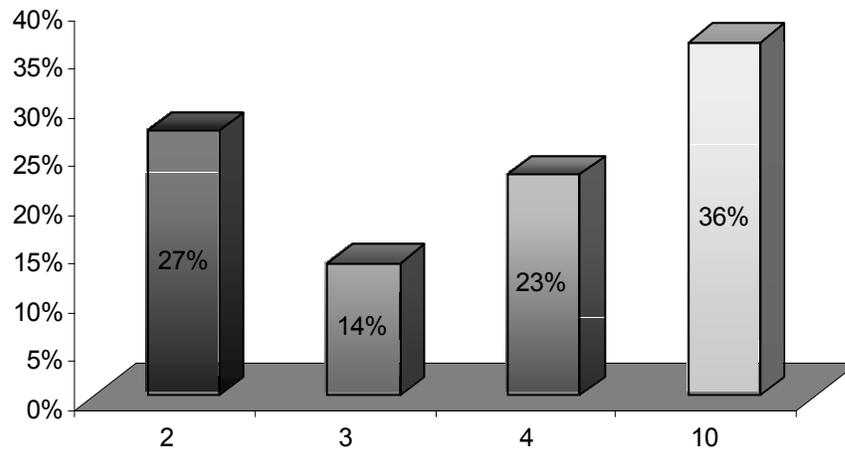


Figura 57. El 36% de los entrevistados estuvieron de acuerdo con dedicarse al estudio de la ética profesional durante los diez (10) semestres del plan de estudios; el 27% afirma estar de acuerdo con solo 2 semestres de estudio de ética profesional; el 23% con cuatro (4) semestres y 14% con tres (3) semestres.

Tabla 58

Factor Metodología. ¿Cuales estrategias metodológicas deberían ser empleadas en los espacios de formación ética?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
debates	6	10%
mesa redonda	2	3%
seminarios	5	8%
talleres	4	7%
análisis de material videográfico	1	2%
Clases magistrales	5	8%
conferencias de invitados	5	8%
estudios de casos reales con temáticas actuales	15	25%
interdisciplinariedad	1	2%
sociodramas	1	2%
Foros	3	5%
paneles	1	2%
investigaciones	3	5%
aplicación practica	4	7%
lecturas	2	3%
ns / nr	1	2%
Total	59	100%

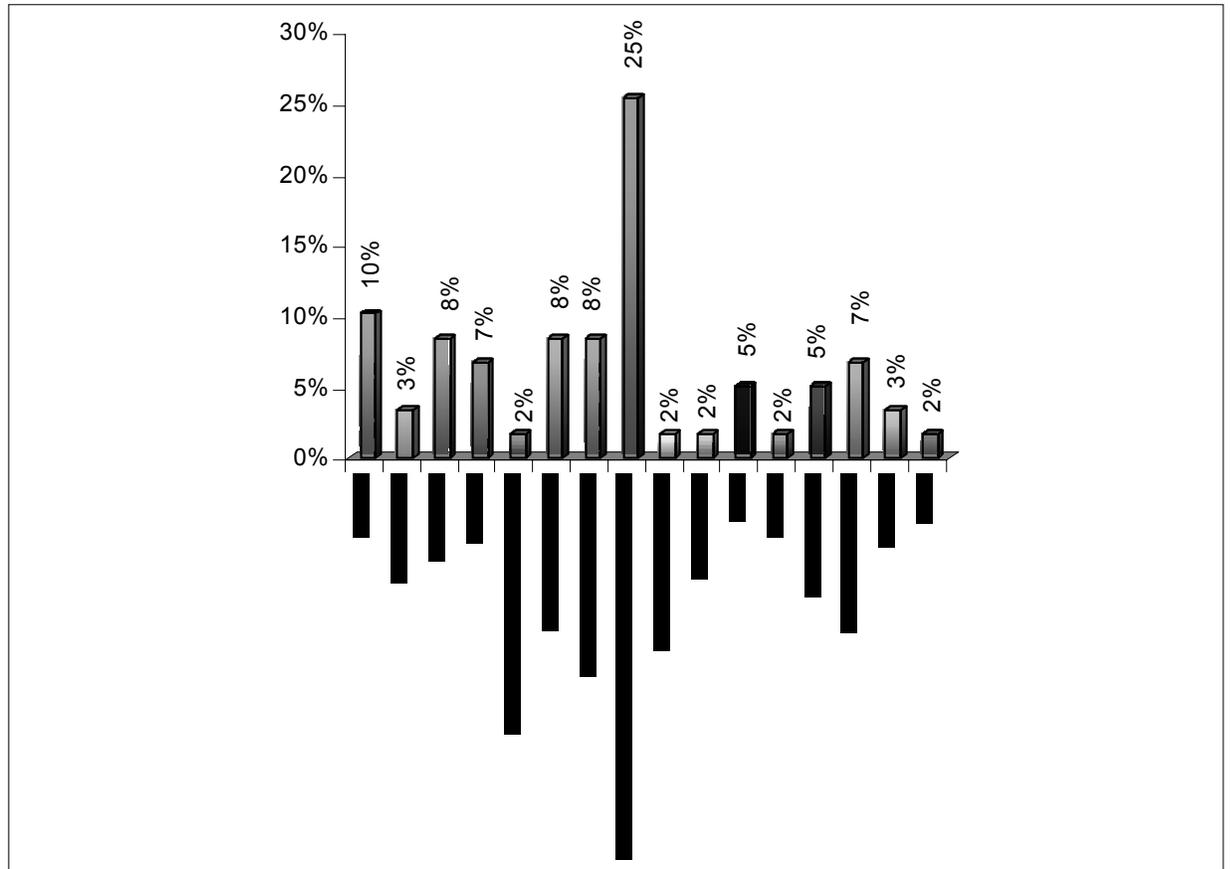


Figura 58. La estrategia metodológica preferida fue el estudio de casos relacionados con las temáticas actuales (25%), seguido por debates 10%; otros como seminarios, clases magistrales y conferencia de invitados con un porcentaje de 8% cada una; con el 7% puntúan la realización de talleres y aplicaciones prácticas; seguida por estrategias como foros e investigaciones con el 5%; el 3% de la preferencia lo tiene la mesa redonda y las lecturas, y finalmente con un 2% análisis de material videográfico, interdisciplinariedad, socio dramas, paneles y no sabe o no responde.

Tabla 59.

Factor Evaluación Académica. Estrategias más adecuadas para medir el conocimiento y competencias éticas de los practicantes que están a su cargo.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Estudios de casos	10	26%
grupos de reflexión	1	3%
Conversatorios	1	3%
practica y aplicaciones	5	13%
relación con el paciente	1	3%
desempeño profesional	1	3%
Actitudes	3	8%
opiniones, capacidad de análisis	2	5%
manejo de situaciones	1	3%
desempeño con grupos	1	3%
dominio de grupo	1	3%
Empatía	1	3%
Comunicación	2	5%
muy difícil de medir	1	3%
Ensayos	1	3%
evaluaciones teóricas	4	11%
ns /nr	2	5%
Total	38	100%

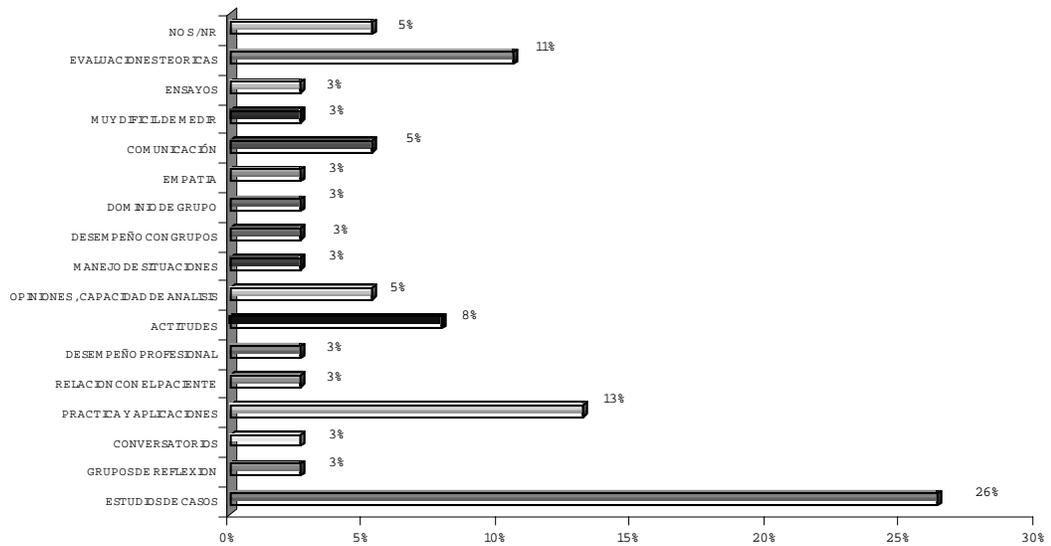


Figura 59. La opinión de los empleadores ante las estrategias más adecuadas para medir el conocimiento y las competencias éticas de los practicantes que están a cargo de ellos, son principalmente los estudios de caso (26%), la práctica y aplicaciones (13%) y evaluaciones teóricas (11%), debajo del 10% están las metodologías como las actitudes que tienen los practicantes 8%, por medio de la capacidad de análisis, opiniones y comunicación un 5%, y con una preferencia del 3% las siguientes estrategias: ensayos, empatía, dominio de grupo, desempeño con grupos, manejo de situaciones, desempeño profesional. Sin embargo el 5% no contesta a la pregunta y un 3% dice que es muy difícil de medir.

Tabla 60

Factor Contenido Académico. ¿Los temas mas importantes abordados en los espacios de formación ética son?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
principios fundamentales y código de ética	3	6%
dignidad humana	1	2%
resultado de pruebas	1	2%
procedimientos adecuados	1	2%
Ética social	2	4%
confidencialidad	2	4%
leyes	2	4%
la vida	2	4%
la interrelación	1	2%
la familia	1	2%
responsabilidad	1	2%
sinceridad	1	2%
respeto	1	2%
verdad	1	2%
dialogo y formación personal	1	2%
actualidad nacional	1	2%
propiedad intelectual	1	2%
conflictos éticos	3	6%
bioética	1	2%
secreto profesional	2	4%
espacios pedagógicos	2	4%
casos vivenciales	4	7%
liderazgo	1	2%
responsabilidad en ambiente social	5	9%
legados filosóficos	1	2%
formación valores y virtudes	3	6%
perfil profesional	3	6%
reconstrucción del mundo	1	2%
relacionado con la practica	2	4%
formación personal	2	4%
Ns / nr	1	2%
Total	54	100%

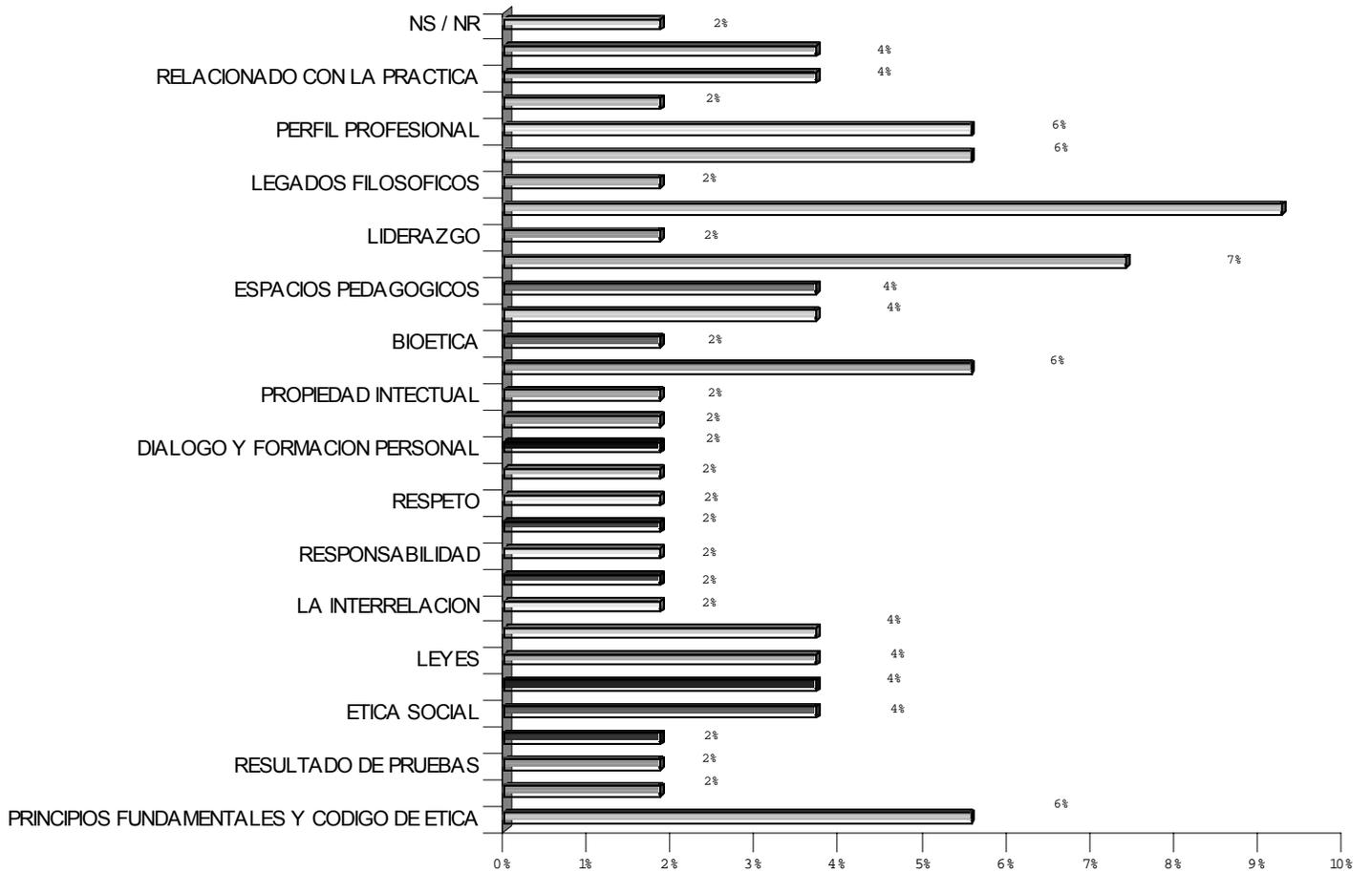


Figura 60. Las temáticas que salieron espontáneamente por los empleadores para un total de 31 en total, de las cuales ninguna sobrepasa el 10%, sin embargo la que mayor preferencia tiene la responsabilidad social 9%; seguido por cuatro temáticas diferentes que puntúan con el 6% que son: la formación en principios éticos, en valores y virtudes, perfil profesional y conflictos éticos; con el 4% se sitúan ocho temáticas que son ética social, confidencialidad, leyes, la vida, el secreto profesional, espacios pedagógicos, lo relacionado con la práctica y con formación personal; y 17 preferencias por temas como reconstrucción del mundo, legados filosóficos, liderazgo, bioética, dignidad humana, resultado de pruebas, procedimientos adecuados, ética social, confidencialidad, leyes, la vida, la interrelación, la familia, responsabilidad, sinceridad, respeto, verdad, diálogo, y formación personal actualidad nacional, propiedad intelectual, con un 2% y una frecuencia de una persona que lo nombra.

Tabla 61

Factor Docente. ¿Todos los docentes deben, desde su asignatura, generar espacios para la formación ética?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
si	22	100%
no	0	0%
Total	22	100%

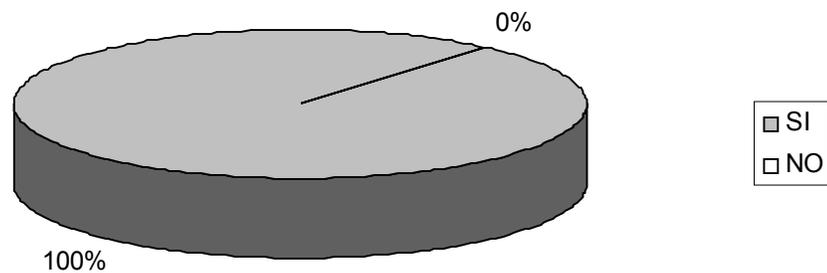


Figura 61. El 100% estuvo de acuerdo con la afirmación que todos los docentes deben, desde sus asignaturas generar espacios para la formación ética.

Tabla 62

Explicación de la respuesta anterior.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
ética inherente a todo y a toda la vida del hombre	4	18%
todos la deben transmitir	1	5%
formación integral	4	18%
formación personal y profesional	1	5%
Mostrar diversos ámbitos, enfoques	2	9%
Realidad que se debe mostrar todo momento	4	18%
obligatorio	2	9%
ns / nr	4	18%
Total	22	100%

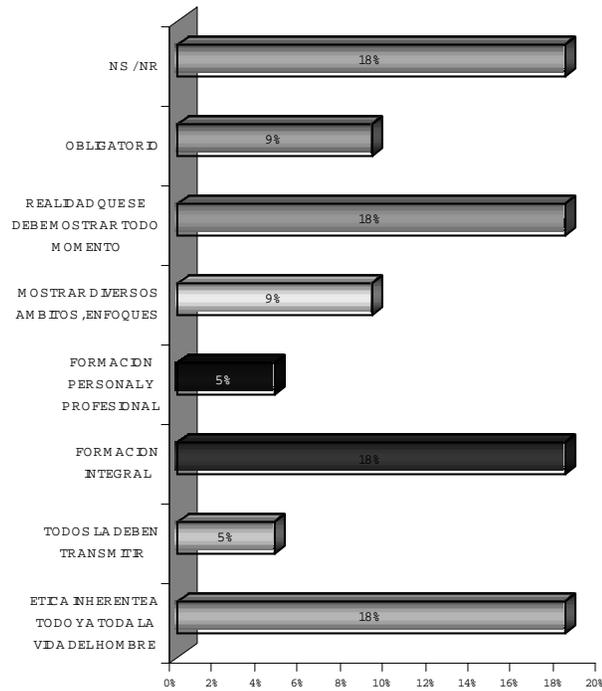


Figura 62. La explicación al porque todos los docentes deben generar espacios de formación ética, revela que el 18% opina que porque es una formación integral, porque es inherente a toda la vida del hombre, porque se debe mostrar una realidad; el 9% de los encuestados opina que debe ser obligatorio de los docentes generar espacios de formación ética y además mostrar diversos enfoques y ámbitos, y el 5% opina que debe formar éticamente por la formación personal y profesional, y el oficio de que todos la deben transmitir.

Tabla 63

¿Considera que los espacios de formación ética deben ser exclusivos de un grupo de docentes o de un área específica?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
si	20	91%
no	2	9%
Total	22	100%

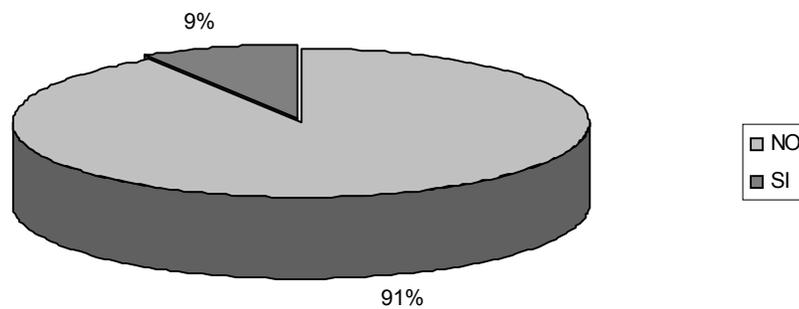


Figura 63. El 91% considera que los espacios de formación ética no deben ser exclusivos de un grupo de docentes o área específica, el 9% opina que no.

Tabla 64

Porqué no debe ser la formación ética exclusiva de un área específica

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Debe ser responsabilidad del área de docentes	1	4,5%
Requiere una organización desde el plan de estudios	1	4,5%
Todos somos responsables	5	23%
Eje fundamental para la reflexión personal	1	4,5%
La ética es una manera de vivir	1	4,5%
Trabajo interdisciplinario	1	4,5%
Desde la experiencia	1	4,5%
Cada asignatura debe tener su ética	5	23%
Lo ético no es exclusivo	3	14%
Aspecto integral en la formación profesional	1	4,5%
ns / nr	2	8%
Total	22	100%

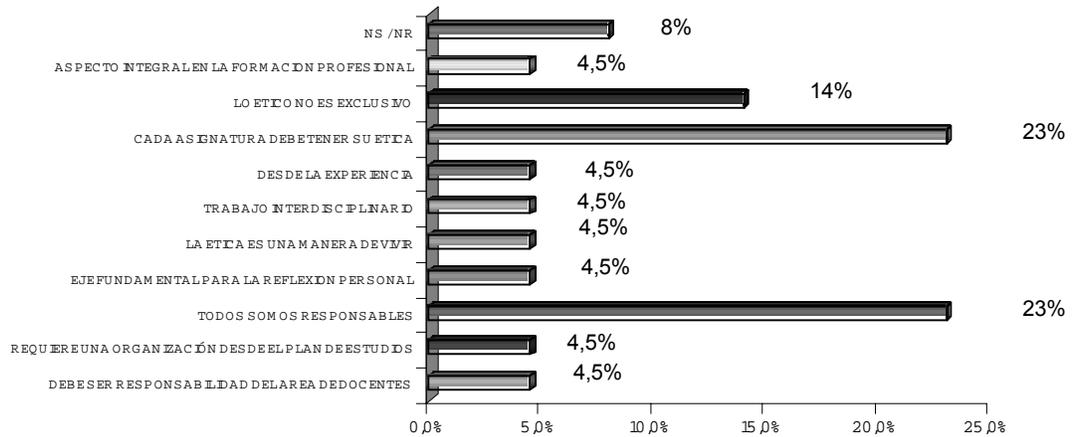


Figura 64. Las respuestas del porque personas que opinan estar en desacuerdo y en acuerdo, con que la formación ética debe ser exclusiva de un grupo de docentes, o de un área específica. Los que afirmaron estar en desacuerdo el 23% afirma que no porque cada asignatura debe tener su ética, y porque todos somos responsables; el 14% explica su respuesta afirmando que lo ético no es exclusivo; el 8% no responde al porque no esta de acuerdo con la pregunta; y el resto se reparte en 7 razones cada una con el 4.5%, las cuales son: porque es aspecto integral en la formación profesional, porque se da desde la experiencia, es un trabajo interdisciplinario, es una manera de vivir y es fundamental para la reflexión personal. Los que afirmaron estar de acuerdo que equivale al 4.5% las dos personas del total de 22, explicaron su respuesta afirmando que requiere de una organización desde el plan de estudios, y debe ser una responsabilidad desde el área de docentes.

Tabla 65

Factor Impacto de los Espacios de Formación Ética. ¿Considera que los espacios de formación ética dentro del contexto universitario son importantes para fortalecer la formación de los futuros profesionales?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
si	22	100%
no	0	0%
Total	22	100%

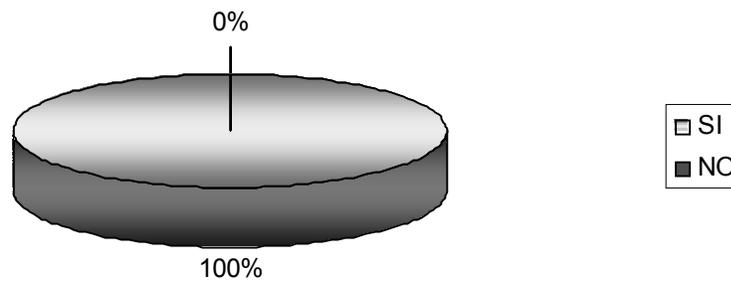


Figura 65. El 100% de los encuestados considera que los espacios de formación ética dentro del contexto universitario son importantes para fortalecer la formación de los futuros profesionales.

Tabla 66

Situaciones en las que impacta la ética.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
principios fundamentales y código de ética	2	4%
dignidad humana	1	2%
resultado de pruebas	1	2%
procedimientos adecuados	1	2%
ética social	2	4%
confidencialidad	2	4%
leyes	2	4%
la vida	2	4%
la interrelación	1	2%
la familia	1	2%
responsabilidad	1	2%
sinceridad	1	2%
respeto	1	2%
verdad	1	2%
dialogo y formación personal	1	2%
actualidad nacional	1	2%
propiedad intelectual	1	2%
conflictos éticos	3	6%
bioética	1	2%
secreto profesional	2	4%
espacios pedagógicos	2	4%
casos vivenciales	4	8%
liderazgo	1	2%
responsabilidad en ambiente social	5	9%
legados filosóficos	1	2%
formación valores y virtudes	3	6%
perfil profesional	3	6%
reconstrucción del mundo	1	2%
relacionado con la practica	2	4%
formación personal	2	4%
ns / nr	1	2%
Total	53	100%

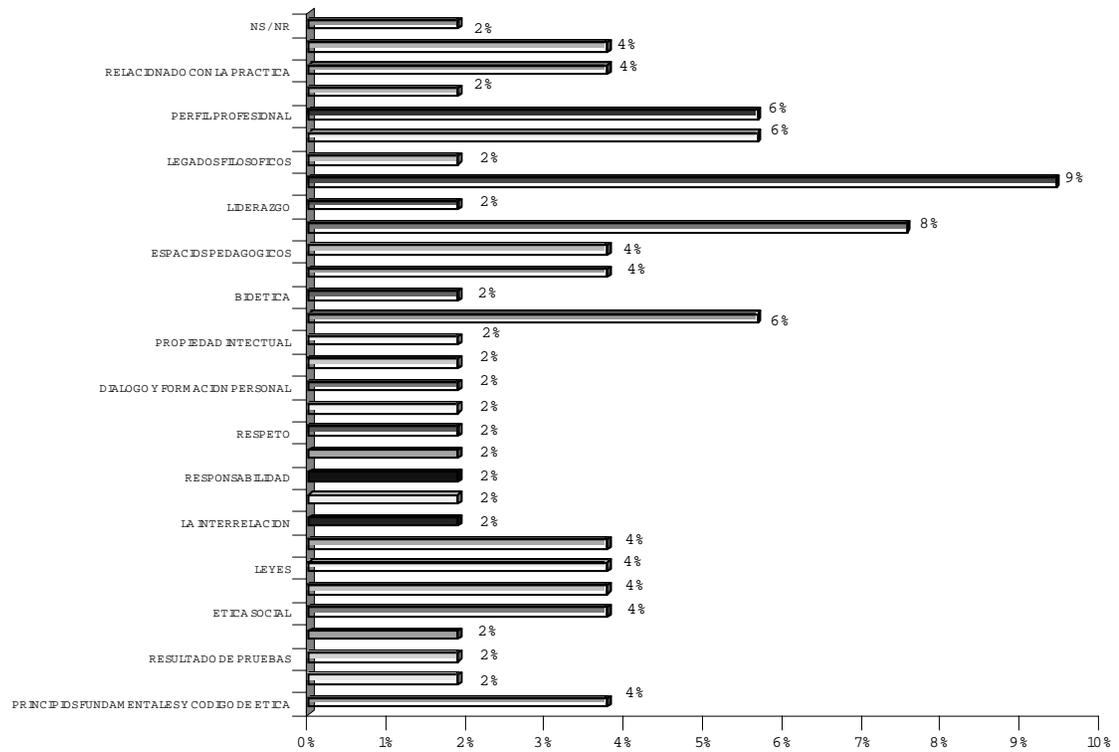


Figura 66 Del total de entrevistados salieron de 32 aspectos en los que impacta la formación ética dentro de contexto universitario, las cuales por su gran mayoría no sobrepasa el 10%, es importante resaltar 9% responsabilidad en el ambiente social, 8% casos vivenciales, 6% conflictos éticos, con el 4% principios fundamentales y código de ética, relacionado con la practica, formación personal, secreto Profesional, espacios pedagógicos, ética social, confidencialidad, leyes, la vida; y con el 2% reconstrucción del mundo, legados filosóficos, liderazgo, bioética, relacionado con la practica, la interrelación, la familia responsabilidad sinceridad, respeto, verdad, dialogo, y formación personal, actualidad nacional dignidad humana, resultado de pruebas, procedimientos adecuados.

Tabla 67

¿Los espacios de formación ética influyen decisivamente en el rol que desempeña un estudiante en su práctica profesional?

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
si	20	90%
no	1	5%
ns / nr	1	5%
Total	22	100%

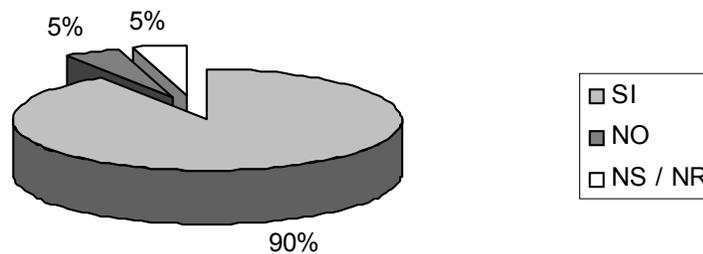


Figura 67. El 90% de los entrevistados opinan que la formación ética influye decisivamente en el rol que desempeña un estudiante en su práctica profesional, en contraste con el 5% que piensa que no influye y el 5% que no contesta

Tabla 68.

Factor Percepción del Empleador. ¿Cuáles son las competencias éticas que tendría usted en cuenta para seleccionar un practicante en su organización? Escribalas en nombre de importancia.

Competencias ubicadas en el primer lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Asertividad en toma de decisiones	1	5%
Claridad en resultados laborales	1	5%
Confidencialidad	1	5%
Honestidad	6	24%
Lealtad	1	5%
Rectitud	1	5%
Respeto	3	14%
Responsabilidad	4	18%
Secreto profesional	1	5%
Valor del ser humano	1	5%
Ns/nr	2	9%
Total	22	100%

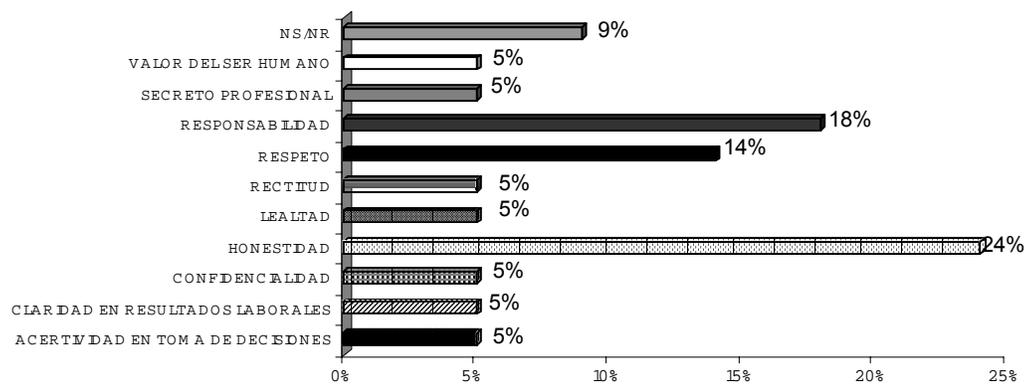


Figura 68. Las competencias éticas tenidas en cuenta en primer lugar por los empleadores para seleccionar un practicante son: la honestidad 24%, la responsabilidad 18%, el respeto 14%, el 5% lo ocupan los siguientes nombrados, el valor del ser humano, secreto profesional, rectitud, lealtad, confidencialidad, resultados laborales y asertividad en la toma de decisiones, por último el 9% no sabe no responde.

Tabla 69

Competencias ubicadas en el segundo lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Asertividad en toma de decisiones	1	4,5%
Coherencia	1	4,5%
Compromiso	1	4,5%
Confidencialidad	1	4,5%
Cumplimiento	1	4,5%
Discreción	1	4,5%
Empatía	1	4,5%
Escucha	1	4,5%
Ética	1	4,5%
Honestidad	1	4,5%
Lealtad	1	4,5%
Rectitud	1	4,5%
Respeto	2	9%
Responsabilidad	4	18%
Tolerancia	1	4,5%
Ns/nr	3	14%
Total	22	100%

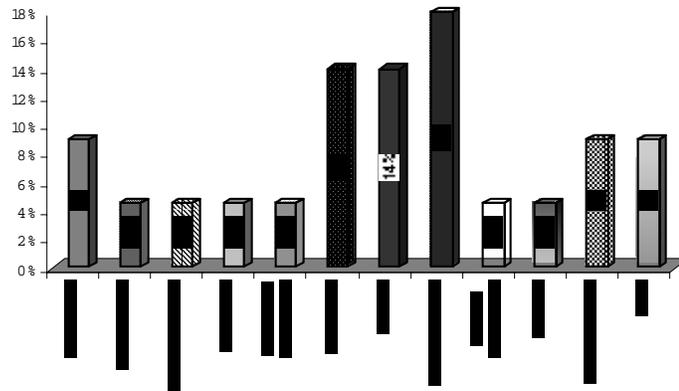


Figura 69. La segunda competencia tenida en cuenta por los empleadores para seleccionar un practicante en su organización la ocupa la responsabilidad, con un 18%, seguida por el respeto y la honestidad con un 14% cada una respectivamente, con el 9% de preferencia está el compromiso y el uso de la información. Al igual que las personas que no responden; y por ultimo con un 4.5% está la comunicación, la confidencialidad, la conciencia, exce3lencia profesional, el secreto profesional y la seriedad.

Tabla 70

Competencias ubicadas en el tercer lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Asertividad en toma de decisiones	1	4,5%
Coherencia	1	4,5%
Compromiso	1	4,5%
Confidencialidad	1	4,5%
Cumplimiento	1	4,5%
Discreción	1	4,5%
Empatía	1	4,5%
Escucha	1	4,5%
Ética	1	4,5%
Honestidad	1	4,5%
Lealtad	1	4,5%
Rectitud	1	4,5%
Respeto	2	9%

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Responsabilidad	4	18%
Tolerancia	1	4,5%
Ns/nr	3	14%
Total	22	100%

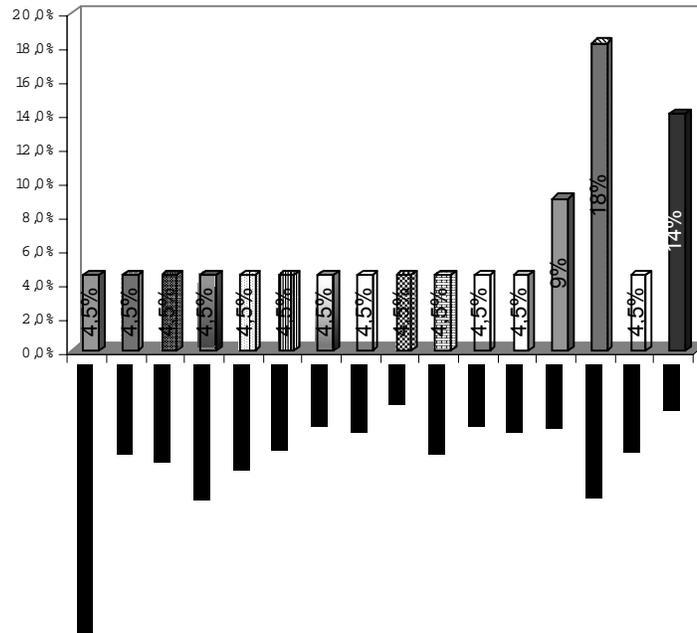


Figura 70. Es importante destacar que en tercer lugar de importancia el responsabilidad ocupa el lugar de preferencia mayor con un 10%, seguido por el 14% que no sabe y no responde, el respeto con un 9%, y con un 4.5% el resto de preferencias.

Tabla 71

Competencias ubicadas en el cuarto lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Apertura	1	4,5%
Autoconocimiento	1	4,5%
Compromiso	2	9%
Competencia	1	4,5%
Comunicación	1	4,5%
Confidencialidad	2	9%
Excelencia profesional	3	14%

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Liderazgo	1	4,5%
Organización	1	4,5%
Rectitud	2	9%
Responsabilidad	2	9%
Trabajo en equipo	1	4,5%
Ns/nr	4	18%
Total	22	100%

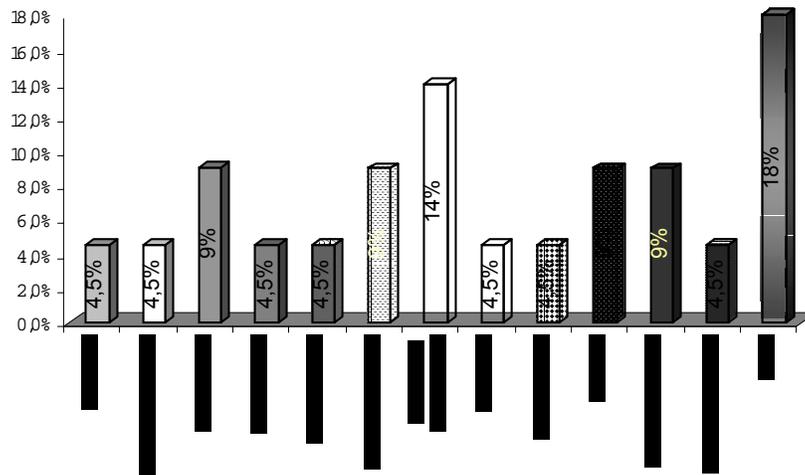


Figura 71. El 18% de los entrevistados no contestan a la pregunta, seguido por la excelencia profesional 14%, con un 9% está el compromiso, confidencialidad, rectitud, responsabilidad, y por ultimo con un 4.5% el autoconocimiento, apertura, comunicación, competencia, liderazgo, organización y trabajo en equipo.

Tabla 72

Competencias ubicadas en el quinto lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Asertividad	1	4,5%
Compromiso	2	9%
Confidencialidad	2	9%
Cumplimiento	1	4,5%
Discreción	1	4,5%
Empatía	1	4,5%
Ética	1	4,5%
Honestidad	2	9%
Organización	1	4,5%
Servicial	1	4,5%
Sinceridad	1	4,5%
Uso de la información	1	4,5%
Ns/nr	7	32%
Total	22	100%

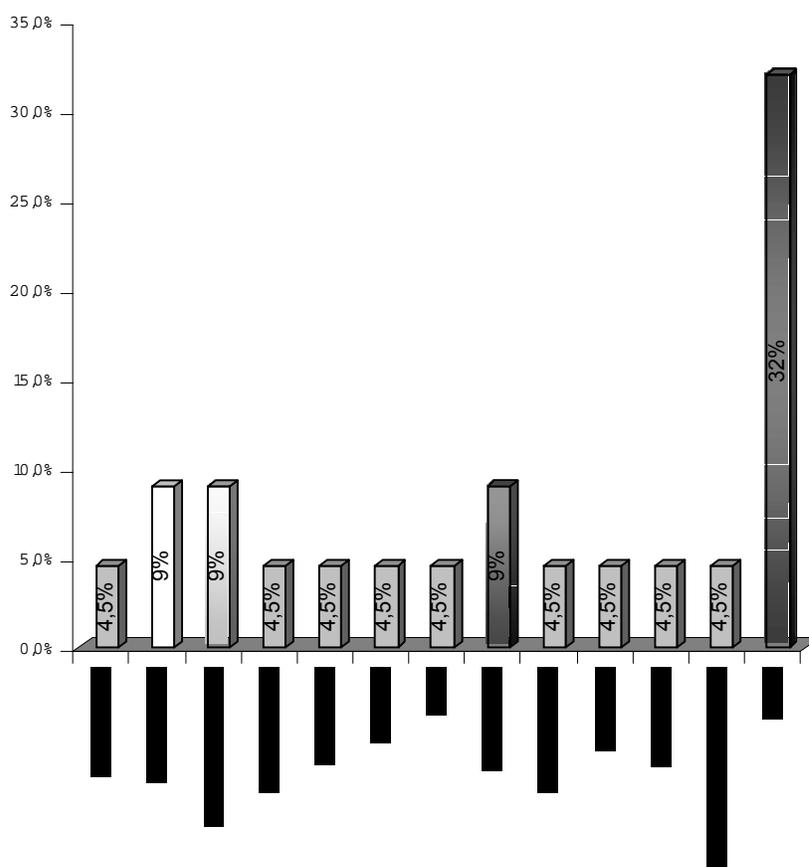


Figura 72. El 32% no contesta el quinto puesto de preferencias en la selección de practicantes por competencias y se destacan la honestidad, la confidencialidad y el compromiso y el resto de competencias puntúan solo con un 4.5%.

Tabla 73

Competencias que se destacan en el practicante Primer puesto.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Compromiso	1	5%
Confidencialidad	1	5%
Discreción	1	5%
Dedicación	1	5%
Honestidad	3	14%
Lealtad	1	5%
Respeto	3	14%
Responsabilidad	6	27%
Servicial	1	5%
Seriedad	1	5%
Uso de información	1	5%
Ns/nr	2	9%
Total	22	100%

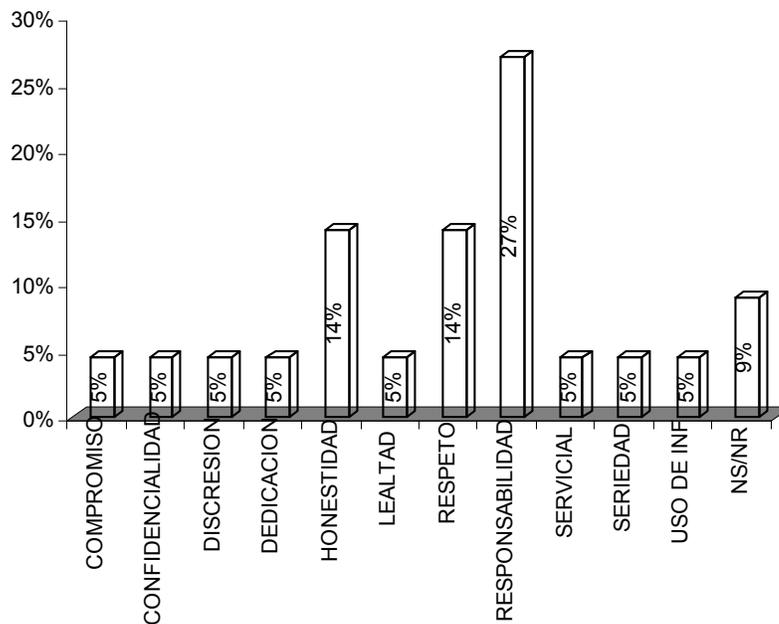


Figura 73. La responsabilidad (27%) es una competencia que es reconocida en primer lugar por los empleadores ante los practicantes de psicología, seguidos de la honestidad y el respeto 14%, el compromiso, la confidencialidad, decisión, dedicación, lealtad, respeto, servicialismo, y el adecuado uso de la información puntúan con un 5%, el 9% no responde a la pregunta.

Tabla 74

Competencias destacadas en segundo lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Asertividad en toma de decisiones	1	5%
Altruismo	1	5%
Compromiso	2	9%
Confidencialidad	1	5%
Interés intelectual	1	5%
Profesionalismo	1	5%
Honestidad	3	14%
Prudencia	1	5%
Relaciones interpersonales	1	5%
Respeto	1	5%
Responsabilidad	4	18%
Secreto profesional	1	5%
Servicial	1	5%
Sinceridad	1	5%
Ns/nr	2	9%
Total	22	100%

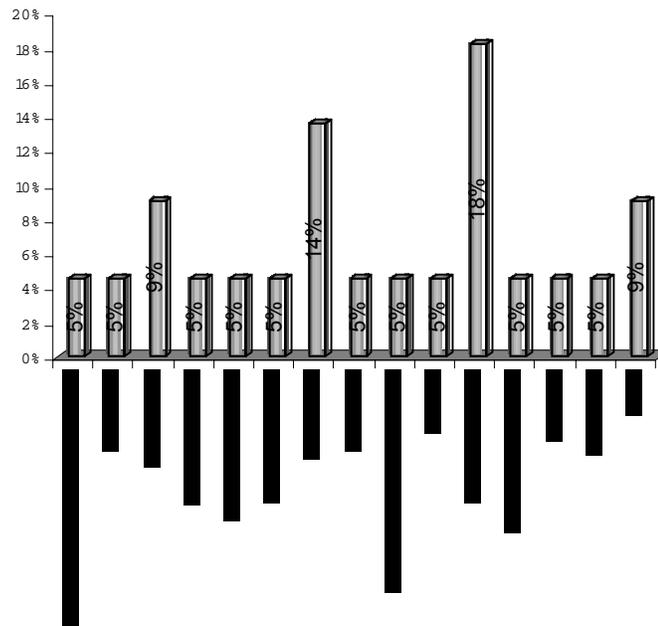


Figura 74. En segundo orden de preferencia ubican competencias de los practicantes que sobresalen como la Responsabilidad 18%, el respeto 14%, el compromiso 9%, asertividad, toma de decisiones, altruismo, confidencialidad, interés intelectual, profesionalismo, respeto, secreto profesional, servicial y solidario, con el 5% cada una de las interiores, el 5 del total entrevistado no contesta a la pregunta.

Tabla 75

Competencias destacadas en tercer lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Apertura	1	5%
Coherencia	1	5%
Compromiso	1	5%
Confidencialidad	1	5%
Cumplimiento	3	14%
Fidelidad a la empresa	1	5%
Honestidad	2	9%
Organización	1	5%
Puntualidad	1	5%
Respeto	4	18%

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Responsabilidad	1	5%
Sinceridad	1	5%
Uso de la información	1	5%
Ns/nr	3	14%
Total	22	100%

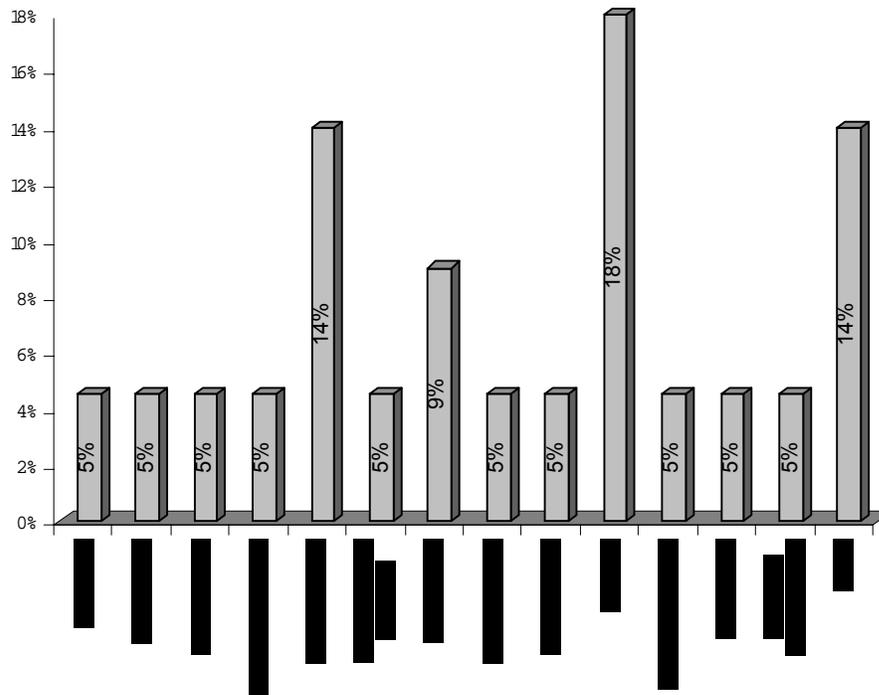


Figura 75. El respeto (18%), al igual que el cumplimiento (14%) son las competencias que más sobresalen en los practicantes, pero el 14% deja de contestar, por lo que los porcentajes restantes son bajos y el 9% destaca la honestidad como una competencia destacada, finalmente con un 5% son, la apertura, la coherencia, el compromiso, la confidencialidad, fidelidad a la empresa, organización, puntualidad, responsabilidad, sinceridad y el uso de la información.

Tabla 76

Competencias destacadas en cuarto lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Resultados laborales	1	5%
Confidencialidad	2	9%
Cumplimiento	1	5%
Generosidad	1	5%
Honestidad	3	14%
Puntualidad	1	5%
Prudencia	1	5%
Relaciones interpersonales	1	5%
Rectitud	1	5%
Respeto	2	9%
Responsabilidad	1	5%
Sinceridad	1	5%
Trabajo en equipo	1	5%
Tolerancia	1	5%
Ns/nr	4	18%
Total	22	100%

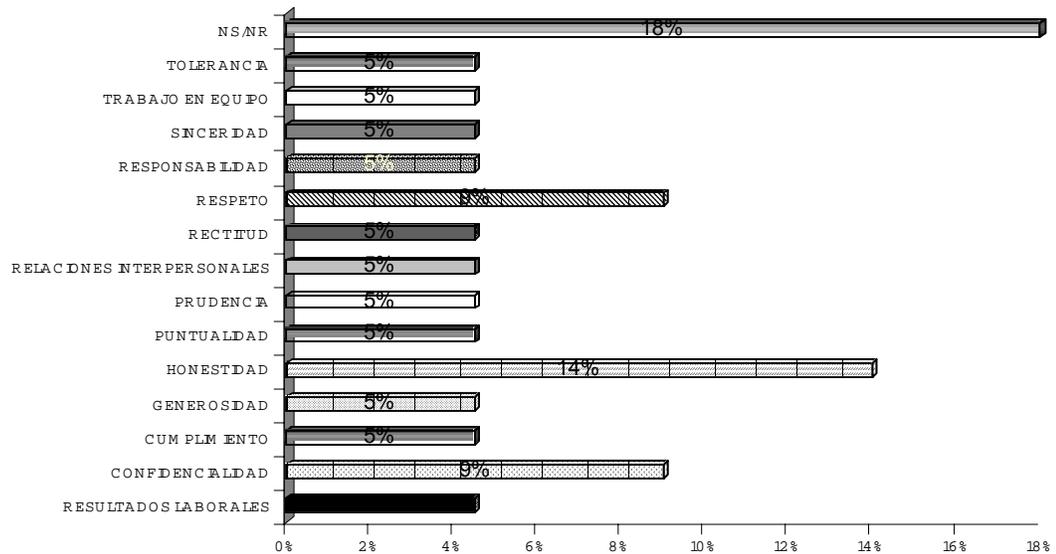


Figura 76. Las competencias destacadas por los empleadores que ocupan el tercer lugar de importancia son la Honestidad (14%), el respeto y la confidencialidad (el 9%), el resto solo cuenta con un 5% que son las competencias de la tolerancia, el trabajo en grupo, la sinceridad, la responsabilidad, rectitud, relaciones interpersonales, prudencia, puntualidad, generosidad, cumplimiento y resultados laborales. Pero es necesario destacar que la mayoría (18%) fueron las personas que no contestaron.

Tabla 77

Competencias destacadas en quinto lugar.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Compromiso	1	5%
Confidencialidad	1	5%
Discreción	1	5%
Honestidad	1	5%
Lealtad	1	5%
Liderazgo	1	5%
Paciencia	1	5%

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje
Prudencia	1	5%
Respeto	1	5%
Responsabilidad	1	5%
Resolución de conflictos	1	5%
Servicial	1	5%
Solidaridad	1	5%
Ns/nr	9	41%
Total	22	100%

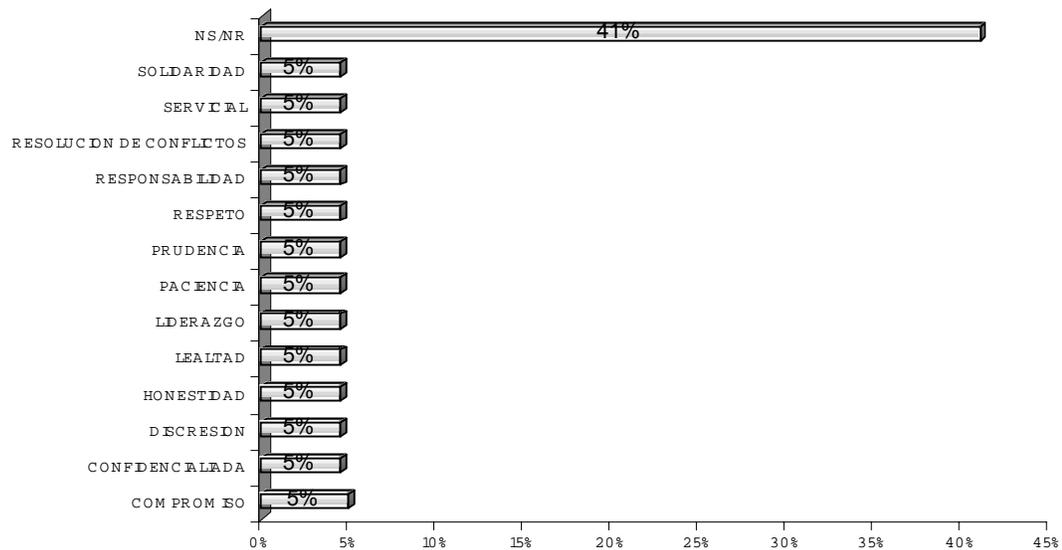


Figura 77. El 41% no contesta a la última competencia observada en los practicantes, el resto de competencias ocupan un porcentaje del 5% como lo es el compromiso, la confidencialidad, discreción, honestidad, lealtad, liderazgo, Paciencia, prudencia, respeto, responsabilidad, solución de conflictos, servicialismo y solidaridad.

Discusión

Los objetivos de este estudio fueron en primera medida, evaluar la opinión de los estudiantes de noveno y décimo semestre de la Universidad de la Sabana y sus empleadores, respecto a la formación ética del psicólogo impartida en la Universidad; en

segundo término, diseñar y establecer indicadores de validez de un instrumento que evaluara la opinión de los empleadores y los estudiantes de noveno y décimo semestre de practica profesionales respecto a la formación ética recibida.

A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que con respecto al primer objetivo, la opinión de los estudiantes evaluados frente a la formación ética en la Universidad es positiva y favorable, lo cual muestra coherencia entre los objetivos de formación de la Universidad de la Sabana y la manera cómo los estudiantes están percibiendo la misma.

Por parte de los empleadores, la opinión frente a la formación ética que reciben sus empleados en práctica, es también favorable, lo que respalda los resultados de estudiantes, ya que evidencia que tanto el grupo objetivo al cuál va diseccionada la formación, como los futuros jefes de los profesionales en formación perciben resultados concretos de éxito en la formación ética.

Por otro lado, con respecto al segundo objetivo planteado, esta tesis permite generar resultados y análisis estadístico de cada pregunta, generando confiabilidad y validez en el instrumento diseñado.

En relación con el primer objetivo planteado, a continuación se realizará la discusión de los resultados específicos encontrados.

En primer término se analizarán los resultados de los estudiantes, teniendo en cuenta en primer momento el Factor Plan de Estudios.

A partir de los resultados obtenidos por parte de los estudiantes de 9° y 10 ° semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana, es significativo observar que evidencian la relevancia de la asignatura de Ética Profesional como espacio de formación ética. Con un 82% los estudiantes apoyan lo anteriormente mencionado. De igual manera, el 87% considera que la asignatura de Ética Profesional debe presentarse como materia obligatoria dentro del plan de estudios de la Facultad, generando así una opinión clara, frente a la necesidad de que dentro del currículo existente en la Facultad, se genere un espacio oficial con objetivos claros de formación ética. Además de tener en cuenta la percepción de los estudiantes frente a la necesidad y obligatoriedad de una asignatura de ética, es importante recordar que según la Constitución Política de Colombia (1994) la formación ética profesional debe ser elemento fundamental obligatorio de todos los programas de formación en las instituciones de educación superior, lo que evidencia que bajo la luz de la ley también hay un elemento que ampara y argumenta la presencia de asignaturas de ética dentro del programa de una facultad.

Es pertinente también reconocer que el 93% de los estudiantes consideran que la ética profesional no solo debe ser desarrollada e inculcada dentro del espacio oficial establecido (en este caso la asignatura de Ética Profesional) sino que debe ser elemento importante dentro de otros espacios y asignaturas de la carrera, lo cual es significativo ya que la formación ética de un psicólogo trasciende los contenidos de una materia específica con una carga horaria determinada, sino que ésta debe hacer parte implícita dentro del desarrollo de cualquier espacio o asignatura impartido desde la Facultad.

Por otro lado los estudiantes, con un 55%, consideran 5°, 6° y 7° semestres como los apropiados para recibir la Asignatura de Ética Profesional. Así mismo un 33%

consideran que con dos semestres en los que se vea la Asignatura de Ética Profesional es suficiente para ahondar en su formación en la materia. Así mismo, y en coherencia con lo anterior, es significativo observar como el 65% de los estudiantes consideran que con 1 o 2 horas semanales de intensidad horaria de la Asignatura es suficiente como carga horaria.

Así mismo es importante observar cómo con un 87% de los estudiantes de la Facultad rechazan la posibilidad de que existan correquisitos y prerrequisitos para poder cursar la Asignatura de Ética Profesional. Dentro de la minoría de 13% que apoyan la existencia de prerrequisitos y correquisitos, es significativo observar como un 50% opina que la Asignatura de Ética de un semestre debe ser prerrequisito para cursar la Ética en el semestre siguiente.

Por otro lado, y dentro del Factor de Aspectos Metodológicos evaluado en el instrumento, los estudiantes jerarquizan en orden de importancia, las estrategias metodológicas que se deberían utilizar dentro de la Asignatura de Ética Profesional. De acuerdo con esto es significativo observar como con un 40% el Estudio de Casos se convierte en la estrategia metodológica preferida por los estudiantes. Con un 25% las conferencias de invitados ocupan un segundo lugar, mientras que los debates, por cercanía de porcentajes se sitúan en el tercer puesto de preferencia. Las mesas redondas, seminarios, discusiones de lecturas y clases magistrales, son las estrategias que le siguen a las preferidas y en el orden mencionado. Todo esto evidenciando la importancia que los estudiantes le dan al estudio de la ética aplicada a la realidad de casos y experiencias de profesionales, con la posibilidad de generar discusiones que permitan observar los

diferentes puntos de vista frente a situaciones reales en la vida profesional de un psicólogo.

Desde el punto de vista del Factor Evaluación un significativo 80% de los estudiantes afirman haber sido evaluados de forma cuantitativa cuando cursaron la Asignatura de Ética Profesional. Estos resultados contrastan con un 73% que afirma, en otra respuesta, no estar de acuerdo con ser evaluados de esta manera, argumentando un 70% de este porcentaje, que la ética y su aprendizaje no son “medibles”. Frente a este dilema un 52% opina que la valoración por logros puede ser una metodología de evaluación utilizada. Es clara la opinión de estudiantes frente a la evaluación como proceso que para ellos mide su nivel de ética. Si se tiene en cuenta la definición que de ética hace Ricken, 1987, el cual establece que la ética trata la cuestión sobre el obrar recto, correcto o bien en cualquier situación de la vida, entonces el dilema de cómo evaluar y establecer parámetros para calificar el obrar recto o no de un ser humano aparece. Pero es evidente, como ya se mencionó, que existen códigos de ética para cada profesión, y que los parámetros existen y a partir de estos se dibujan comportamientos adecuados para un profesional. De esta manera, y teniendo en cuenta que se está en un contexto educativo donde la evaluación es factor fundamental, ésta tiene que existir y las cuestiones de forma, más que de fondo, ya son discusiones que pueden pasar a un segundo término.

Con respecto al Factor de Contenidos, es relevante observar la jerarquización que los estudiantes dan, en orden de importancia, a los temas que se deben tratar dentro de la Asignatura de Ética Profesional. Con un 35% el estudio de los Códigos de Ética existentes, es para los estudiantes la temática con mayor relevancia, teniendo en cuenta, según ASCOFAPSI, 2001 que todas las profesiones han desarrollado principios “éticos”

que recomiendan la manera adecuada como el profesional debe conducirse con el público al cual le ofrece su servicio y con otros profesionales, para ello se crearon los códigos éticos que justifican la selección de determinadas metas y patrones de conducta. Por tener un porcentaje muy cercano en el primer lugar (27%), otra temática relevante para los estudiantes es el estudio de situaciones relacionadas con el ejercicio profesional, estando esto en coherencia con los resultados encontrados con respecto a la metodología preferida, ya que también se le da vital importancia al estudio de la ética por medio de la presentación de casos y situaciones de la realidad de la vida profesional de un psicólogo. Siguiendo con esta línea de preferencia, el análisis de casos (27%) y la aplicación de la teoría (17%) ocupan el tercer y cuarto lugar de preferencia. Así mismo con un 80% los estudiantes proponen los foros como otra estrategia metodológica a implementar dentro de la Asignatura.

Por parte del Factor de Finalidad de la Asignatura a continuación se plantea la discusión de los resultados de los ítems correspondientes. Es significativo observar como un 57% de los estudiantes consideran que tanto el desarrollo de competencias, como el conocimiento teórico sobre ética y la formación en principios y valores, deben ser los aspectos hacia los cuales debe encaminarse el objetivo de la Asignatura de Ética Profesional. Complementando lo anterior, los estudiantes inclinan su opinión de aceptación hacia el ámbito personal como dimensión hacia la cual debe estar enfocada la formación en la ética. Esto lo respalda un 48% y evidencia la importancia que los estudiantes le dan a la dimensión personal dentro de la formación como profesional.

Dentro del Factor de Docente de la Asignatura, los estudiantes, con un 85% evidencian una clara opinión de cuál es la profesión que debe tener éste. Un psicólogo es

quien debe estar encargado de impartir y formar al futuro psicólogo en la ética profesional que debe regir su labor.

Como confirmación y respaldo al 93% de apoyo que los estudiantes dieron al hecho de que la formación en ética no se debe restringir a una asignatura determinada sino que se debe desarrollar en otros espacios y asignaturas, es significativo observar como un 98% considera que todos los docentes de la Facultad deben contribuir a la formación ética de sus estudiantes. Dentro de las razones que argumentaron esta respuesta, un 25% afirma que la ética hace parte del psicólogo y de su vida en cada uno de sus aspectos sin dejar de lado ninguno. Esta afirmación de los estudiantes coincide con uno de los objetivos planteados por la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana con respecto a sus docentes, evidenciando la necesidad de propender por una docencia encaminada a la formación integral del psicólogo en los ámbitos disciplinar y profesional (Universidad de la Sabana, 1987).

Con respecto al Factor de evaluación Impacto de la Asignatura, un 73% de los estudiantes aceptan que la Asignatura de Ética Profesional les aportó a su formación profesional. Dentro de este ámbito, un significativo 43% consideran que el aporte más importante que la Asignatura dio a sus vidas profesionales fue una fundamental formación personal y profesional. Esto evidencia que la Asignatura no se enfocó únicamente en brindar parámetros de manejo de situaciones profesionales, sino que en coherencia con lo establecido por Forero, Martínez (2001) en donde para la Universidad de La Sabana el proceso de educación esta encaminado hacia la formación integral de sus estudiantes, se inclinó también por formar al futuro psicólogo dentro del ámbito personal y como ser humano.

Así mismo es significativo observar como un 68% de los estudiantes consideran que el aporte, en términos de conocimientos y competencias, de la Asignatura en su ejercicio profesional es claro. Un 54% del anterior porcentaje opina que el contenido visto se convirtió en una guía básica para direccionar sus acciones profesionales.

Por otro lado un 38% hace evidenciar que los estudiantes perciben una continua formación ética por parte de la Facultad. Opinan que todas las asignaturas vistas se convirtieron en espacios que contribuyeron a fortalecer su formación disciplinar en la materia.

Por último los estudiantes establecen ciertas sugerencias que hacia la formación ética de los psicólogos colombianos proponen. Un 30% piden un mayor énfasis en el estudio de la aplicación de los códigos de ética existentes. Un 17% afirman que hay necesidad de que se maneje más radicalmente la formación en ética en todas las asignaturas.

Concluido el análisis que particularmente se hace de los resultados de los estudiantes, a continuación se establece la discusión de los resultados obtenidos por parte de los empleadores de estudiantes en práctica de la Facultad.

Dentro del Factor de Plan de Estudios evaluado, es muy significativo observar como un 100% de los empleadores consideran que se deben incluir espacios de formación ética dentro del Plan de estudios de una Facultad de Psicología. Dentro de este significativo porcentaje, un 56% considera que estos espacios deben presentarse a manera de seminarios, debates, talleres, estudio de casos y cualquier tipo de metodologías que les den el carácter académico necesario. Es así como se evidencia una posición radical de empleadores frente a la formación que debe recibir el futuro

profesional, frente a una no tan radical por parte de los estudiantes frente al mismo tema. Con respecto a esto es importante tener en cuenta, como lo plantea ASCOFAPSI, 2001 que el estudiante de psicología no se ve confrontado a pensar en la importancia de desarrollar un sistema ético en su comportamiento en relación con la labor que desempeñara y en su vida personal; una forma mediante la cual las universidades pueden encaminarse en el logro de este objetivo es el fortalecimiento de la consolidación de sistemas de formación integral de los futuros psicólogos mediante la profundización en áreas axiológicas, filosóficas y reflexivas de las acciones humanas, es decir no necesariamente propender por asignaturas específicas sino idear estrategias para generar espacios que se direccionen hacia este objetivo de formación.

Dentro del mismo factor, los empleadores con un 36% establecen que el rango de semestres entre los cuales se debe desarrollar de manera más aguda la formación ética, es entre 7° y 10° semestres. Así mismo, y muy cercano al porcentaje mencionado, un 32% considera que la formación en ética se debe llevar a cabo en todos los semestres existentes.

Con respecto al número de semestres que deben ser dedicados para la formación ética, un 27% considera que deben ser dos, mientras que un muy cercano 23% establece 10 como el número indicado. Se establecen entonces dos posiciones extremas, pero el 23% que da mayor importancia a la cantidad de semestres muestra mayor coherencia con todos los resultados encontrados al respecto, que evidencian que la posición de los empleadores es que la formación ética debe ser continua y obligatoria.

Teniendo ahora en cuenta los resultados que bajo el Factor Aspectos Metodológicos se encontraron, es significativo observar como un 25% de empleadores establece el estudio de casos reales relacionándolo con temas actuales como estrategia metodológica principal a utilizar dentro de los espacios de formación ética.

Por parte del Factor Evaluación, los resultados obtenidos en los ítems correspondientes muestran un significativo 26% que establece el estudio y la resolución de casos reales de problemáticas éticas en la vida de un psicólogo, como estrategias fundamental para evaluar la formación que hasta el momento se haya brindado. De esta manera este resultado es coherente con la propuesta de metodología planteada por empleadores, lo que brinda una conexión pedagógica entre cómo enseña y cómo se evalúa.

Por otro lado, y con respecto al Factor Contenidos, los empleadores establecen su opinión frente a cuáles son las competencias éticas que deben inculcarse al futuro psicólogo. Es significativo observar como dentro de las tantas mencionadas, un 18% establece el respeto como característica primordial, y la honestidad con un 16% como valor también básico. Según la Universidad de la Sabana, 1987 las competencias hacen referencia a las habilidades, destrezas y valores requeridos para complementar los dominios; de esta manera la formación en ética representa aquel complemento que, a nivel de competencias tan importantes como cualquier otras de diferentes áreas, complementa la labor del psicólogo.

Con respecto a los conocimientos fundamentales que los estudiantes deben obtener dentro de su formación ética, un 22% de los empleadores opina que el manejo de los

códigos de ética es fundamental, mientras que un 12% le da importancia a la capacidad de analizar la situación socioeconómica dentro del ámbito del ejercicio profesional del psicólogo. Frente a esto es válido tener en cuenta la posición de ASCOFAPSI, 2001 que plantea que las universidades están en la obligación de inculcar más activamente no solo el conocimiento de los códigos de ética profesional, sino también fomentar la crítica constructiva hacia ella. Es decir la formación en ética con prioridad en códigos de ética debe ir más allá al conocimiento de sus artículos, debe formar en la capacidad de aplicar y asumir una posición crítica frente a la realidad, a partir de los conocimientos teóricos que deben ser la base, más no el fin.

Es pertinente también reconocer que un 14% de los empleadores establecen la confidencialidad, la capacidad de reflexión frente a dilemas éticos y la capacidad de aplicar los conocimientos, como objetivos dentro de la formación ética en términos de competencias. Es de esta manera como más allá de poseer conocimientos teóricos sobre el tema, los empleadores evidencian la importancia de que se forme en el aplicar en situaciones reales lo aprendido teóricamente.

Dentro de las temáticas que los empleadores consideran básicas como contenidos dentro de los espacios de formación ética, un 9% es para el análisis de la responsabilidad social del psicólogo y un 7% para el estudio de casos de dilemas éticos reales y sus resoluciones a la luz de la ética del psicólogo. Estos resultados evidencian coherencia con lo planteado por la UNESCO, 1973 que plantea que las instituciones de educación superior, deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu cívico activo y participativo entre los futuros graduados. La formación en

ética debe permitir que el futuro profesional sea capaz de dimensionar su trabajo a nivel de servicio social y comunitario.

Por otra parte, y con respecto al Factor Finalidad de la Asignatura presente en el instrumento de evaluación, un 37% de los empleadores considera que la formación ética del psicólogo debe estar encaminada a los ámbitos profesional, personal, social, familiar y humano. Es de esta manera, como los empleadores establecen una posición de formación ética integral que abarque más allá del estudio de códigos (igualmente importante) en formar en distintos ámbitos, para lograr tener profesionales íntegros.

Un significativo 91% de empleadores opinan que si hay una asignatura específica en formación ética, ésta debe ser obligatoria para los estudiantes dentro del plan de estudios. Esto confirma aún más la importancia que los empleadores dan a que se establezcan espacios oficiales o momentos dirigidos a formar éticamente a los psicólogos del mañana.

Así mismo es pertinente tener en cuenta como un 100% de los empleadores consideran que todos los docentes de una facultad de psicología deben generar espacios para la formación ética de sus estudiantes. Un 18 % de éstos argumenta su respuesta afirmando que la ética es inherente a todos los aspectos de la vida de un ser humano, mientras que otro 18% afirma que la formación que se imparta debe ser integral desde cualquier asignatura.

En coherencia con lo evidenciado en ítems ya mencionados, otro significativo 91% no considera que la formación ética deba ser exclusiva de un grupo de docentes o área. Es así como a pesar de que los empleadores apoyan la idea de que exista un espacio

oficial para la formación ética, ésta no se debe limitar a ciertas horas específicas, sino que es una labor y obligación de formación de cualquier docente y directiva de una facultad de psicología.

Dentro del ámbito del Factor Impacto de la Asignatura, un significativo 91% de los empleadores afirman que se evidencia una influencia de los espacios de formación ética existentes en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana, en el rol del estudiante en práctica profesional. Es así como esta respuesta da parámetros de evaluación positiva a la labor que hasta el momento, se ha llevado a cabo en la Facultad con respecto a la formación ética.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo planteado, el cual propendía por diseñar un instrumento de medición y plantear indicadores de validez de éste, lo establecido fue cumplido. El diseño del instrumento se logró a la luz del objetivo central de evaluar opinión de empleadores y estudiantes de la Universidad frente a la formación ética recibida. Frente a lo expuesto por Hernández, 1998 que afirma que todo instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez, haciendo la confiabilidad referencia al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados y la validez al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, el instrumento diseñado permite generar resultados que dan parámetros claros para generar análisis y conclusiones frente al objetivo de lo que se quería medir y así mismo genera resultados significativos con base en los cuales se logra realizar generalizaciones convenientes para la discusión de cumplimiento de los objetivos.

Finalmente, y luego de haber revisado los resultados provenientes de dos fuentes diferentes, esta tesis abre paso a otros tipos de investigación que podrían realizarse desde Dirección de Estudiantes de la Facultad, relacionados con los temas aquí abordados. A partir de esto se plantea la posibilidad de continuar esta línea de trabajo con respecto a:

- Replicar la presente tesis con otras facultades de la Universidad ampliando la muestra y realizando ajustes al instrumento, con el fin de generar parámetros de evaluación de cumplimiento de objetivos planteados frente a la formación de los estudiantes a nivel de Universidad como institución educativa.
- Replicar la presente tesis con otras facultades de psicología de ASCOFAPSI ampliando la muestra y realizando ajustes al instrumento, con el fin de generar parámetros de formación ética a nivel de la educación que reciben los futuros psicólogos de Colombia.

Así mismo es importante tener en cuenta, a manera de sumario de lo encontrado, ciertos puntos clave dentro del primer objetivo planteado. Tanto estudiantes como empleadores opinan que existe gran relevancia en que exista un espacio oficial (llámese asignatura) que dirija su objetivo a la específica formación en ética, pero al mismo tiempo se establece que la formación en éste campo no se debe limitar a una asignatura sino que debe ser una obligación de todos los docentes y de todas las asignaturas y espacios de la formación.

Por otro lado, es importante dar importancia al estudio de los códigos de ética existentes pero sin limitarse a su sólo estudio sino a metodologías que permitan

visualizar su aplicación en la realidad y el conocer experiencias reales de resolución de conflictos éticos en la práctica profesional.

También se evidencia la gran importancia que se da, desde la opinión de estudiantes como desde la de los empleadores, a la integridad con que se maneje la formación ética. Es básico formar no solo en conocimientos sino en valores y competencias éticas como los planteados por los empleadores (honestidad y respeto), es decir, plantear los objetivos desde la perspectiva del ser humano que desarrolla una profesión.

Por último es significativo observar la positiva opinión que se tiene de la real formación que desarrolla la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana, por medio de la Asignatura de Ética Profesional. Desde el primer beneficiario (estudiantes) hasta los evaluadores del resultado de la formación (empleadores de psicólogos profesionales) la labor llevada hasta al momento es significativamente bien evaluada. A pesar de esto todas las anteriores sugerencias se realizan con la finalidad de la mejora del proceso de formación.

Es de esta manera como a través del análisis de los resultados obtenidos se puede visualizar la utilidad del instrumento diseñado.

Por medio de cada una de las preguntas planteadas se puede generar una conclusión general a cerca de la percepción de los estudiantes de psicología a cerca de la formación ética impartida por la Universidad.

Pero cada uno de los ítems no solo generan resultados que a nivel de visión general permiten generar conclusiones a cerca del tema, sino que la agrupación por factores permite al mismo tiempo, contar con información importante focalizada en áreas

específicas, que a nivel de Facultad, se pueden considerar como información valiosa sobre la realidad de una asignatura en particular y del impacto de ésta en sus estudiantes.

Los ítems planteados generaron resultados claros sobre las preguntas expuestas. Es de esta manera como los porcentajes encontrados fueron contundentes y coherentes entre preguntas, permitiendo de ésta manera que el análisis, las conclusiones y las recomendaciones realizadas a nivel del tema pudieran ser claras y pertinentes.

Aún frente a la conformidad que se plantea frente a la utilidad del instrumento construido, es importante que si éste se utilizará como herramienta de evaluación de la formación ética en otras instituciones de educación superior, se revise cada ítem con el fin de “personalizar” el lenguaje utilizado a cada Universidad respectiva (Por ejemplo no en todas las universidades la asignatura de ética se denomina Ética Profesional y muchos ítems están planteados utilizando este concepto).

Conclusiones y sugerencias

Se pretende que este proyecto continúe con la línea de investigación propuesta para unificar un programa de ética profesional para todas las universidades adscritas a ASCOFAPSI. Es por esto que después de que en el estudio que precede a este se analizaron los programas de las asignaturas de Ética profesional de las facultades de psicología que pertenecen a esta asociación, se busca en una continua coherencia, gracias a los resultados encontrados, ahora se tiene por objetivo identificar la actitud de los estudiantes de último año de la facultad de psicología frente a la formación ética recibida y de los empleadores de prácticas profesionales respecto a la formación ética recibida de los estudiantes de la facultad de psicología.

Al finalizar el desarrollo de esta investigación salen aspectos relevantes que pueden ser tenidos en cuenta como sugerencias, que representan un aporte y una luz para el abordaje de la ética dentro de la educación integral que busca impartir cada una de las facultades de psicología adscritas a ASCOFAPSI.

La percepción de los estudiantes y empleadores encuestados difiere en algunas ocasiones, esto se puede deber a que el estudiante está siendo confrontado a una realidad concisa; la formación recibida en sus estudios universitarios, por el contrario los empleadores basan su percepción en el ideal o en lo que esta debía ser. Es interesante notar, que por diferentes aspectos o experiencias, ya sean de orden metodológico, de contenido, coherencia por parte de profesores, los estudiantes, no en su mayoría ven relevante la asignatura de ética profesional en su formación ética. Al contrario de los empleadores que posiblemente por las circunstancias a las que se han visto enfrentados en su práctica laboral ven indispensable puntualmente la formación ética del psicólogo.

En este punto se puede resaltar el que los empleadores en la mayoría de las ocasiones aluden a que la clase de ética profesional debe ir siempre basada en principios teóricos aplicados ineludiblemente a casos concretos y reales a los que el psicólogo se vera enfrentado, empleando estrategias educativas donde la exposición de diferentes puntos de vista sea la forma en que se presentan y estudian los contenidos teóricos.

De la misma manera los estudiantes ven relevante esto, lo que hace recomendable que se examine detenidamente la manera en que se aborda la ética, desde el punto de vista de estrategias de enseñanza, como el método en que se basa o se parte la enseñanza y la evaluación de esta materia. Al ser la moral algo tan personal y propio del individuo

se puede generar un sentimiento de ser violentado y fuertemente cuestionada su moralidad al ser evaluado como un simple contenido teórico a partir de la moralidad de su persona. Y aquí es donde muy seguramente los estudiantes pueden optar por encontrar y ver en la asignatura de ética profesional simplemente contenidos irrelevantes y apartados de su ser personal, practico - profesional y social.

A partir de esta reflexión surge el interrogante de sí ¿Es necesario, como lo manifiestan en varias ocasiones tanto empleadores como estudiantes, generar mayores espacios de práctica durante todo el proceso de formación profesional?, En donde cada persona viva y experimente la relevancia de crecer en su desarrollo moral hacia ser un psicólogo ético para afrontar con seguridad y mayores herramientas eventuales situaciones y/o dilemas de orden moral, como espacios donde los estudiantes se vean expuestos a reflexiones morales que amplíen su visión crítica y madura de circunstancias y realidades de injusticia social.

Conforme a los resultados frente a que espacios o materias el tema de la ética debe ser tratado, se considera conveniente que la ética este presente en la cátedra y ejercicios prácticos de toda materia cursada por el estudiante, como implícitamente en la manera coherente del profesor a cargo de la materia en particular; esto con el objetivo de que la ética no sea presentada dentro de una sola asignatura, como la de ética profesional, que puede hacer que esta sea percibida como algo ajeno o externo a todas las instancias de estudio y formación, sino como algo que debe, conforme a la realidad, hallarse y tenido en cuenta siempre.

Dentro de esto, una aplicación concreta es que en cada espacio los docentes se comprometan además de enseñar su cátedra, propender por el desarrollo y afianzamiento

de valores y competencias éticas tales como la honestidad, el respeto, la responsabilidad y la capacidad de escucha, que según la percepción de la mayoría de los empleadores son características primordiales en un psicólogo ético.

Es importante rescatar que la asignatura de ética profesional brinda a los estudiantes un conocimiento claro y básico de parámetros aplicables y relevantes como psicólogo que esbozan el concepto profesional de la ética. El mantener, al mismo tiempo que revisar los contenidos teóricos sobre lo que se fundamenta estas percepciones hará que esos conocimientos básicos sean aun más profundos, interesantes y motivantes y que se conviertan en significativos para las personas que no los consideran como tal. Los estudiantes consideran que el estudio del código ético del psicólogo debe ser un pilar fundamental en la asignatura de ética profesional así como la puesta en práctica en casos puntuales de carácter profesional como la contextualización concreta en la situación del país.

Con respecto al desarrollo como tal de la investigación se observa que existen aspectos susceptibles de ser mejorados, como por ejemplo la demora y dificultad para aplicar la prueba y recoger esta en la población elegida; el instrumento dio buenos resultados en cuanto al material y percepciones que se lograron conseguir. Ante estos hechos es pertinente tomar conciencia de la importancia que conlleva participar desde diferentes puntos, tanto decanos, asesores de practica, como estudiantes y sus empleadores de práctica en realizar un aporte para nutrir y engrandecer el material de análisis para continuar desarrollando investigaciones que den luz en el camino de unificar saberes para la promoción de seres humanos mas éticos e íntegros en una sociedad sedienta de recuperar en la practica valores morales fundamentales.

Se plantea la posibilidad de continuar realizando nuevos proyectos dentro de esta línea de investigación. El ampliar la perspectiva de la percepción de los estudiantes de cada facultad y de los empleadores de estos como practicantes, no solo mostrará fortalezas y debilidades a mejorar en cada facultad adscrita a ASCOFAPSI, sino que permitirá que estos diferentes puntos de vista enriquezcan el fin ultimo de unificar el plan de un programa de ética profesional para todas las facultades de psicología de esta asociación. Así mismo estas diferentes percepciones traerán a la luz herramientas importantes dentro de diferentes aspectos como el manejo de la asignatura en un plan de estudios, los aspectos metodológicos mas y menos pedagógicos, la manera en que debe ser abordada la evaluación de esta asignatura, los contenidos a tratar más relevantes, la finalidad de la asignatura, las características del docente y el impacto tanto recibido como esperado de la materia en la vida profesional del estudiante.

Referencias

- ASCOFAPSI, (1997), *Ética en la formación y practicas del psicólogo en Colombia*. CODICE, LTDA.
- Amaya, M. (2001). *Análisis de los programas de ética profesional de facultades adscritas a ASCOFAPSI*.
- Drucker, P (1999). *Gerencia para el Siglo XX*. Colombia, Norma.
- Freire, P. (1986), *La educación como practica de la libertad*. Siglo Veintiuno.
- García-Pelayo, R. y Gross. (1994). Pequeño Larousse ilustrado_ Argentina.
- Guisan, E. (1995). *Introducción a la Ética*. España, Cátedra S.A.
- Hernández, R. (1998). *Metodología de la Investigación*. Colombia, Mc Graw Hill.
- Herrera, M (1992). *La educación en la historia de Colombia*, Bogota, Círculo de lectores.
- Hirschberger, J. Y Gómez, L. (1968). *La Filosofía*_ España, Herder.
- Kutshera, F. (1989). *Fundamentos de Ética*, España, Cátedra S.A.
- Ley general de educación. (Ley 115 febrero 8 de 1994) *plan nacional de desarrollo sector educativo 1999-2002*. UNIÓN LTDA.
- Mejia, A. (1989). *Nueva Historia en Colombia: Educación y Ciencia luchas de la Mujer Vida Diaria*. Colombiana, Planeta.
- Mejia R. (1991). *La Universidad en la Historia Universal*, Republica Dominicana, Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Maliandi, R. (1991). *Ética: Conceptos y problemas*. Argentina, Biblos.
- Ortega y Gasset. (1997). *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista de Occidente.

Perelló J. (1995). *Apuntes de la historia de la educación*. Ecuador, Abya-Abya.

Santillana (1973). *La universidad europea en la sociedad, en perspectivas*.
UNESCO, Vol. III.

Sarramona J. (2000) *Teoría de la Educación Reflexión y normativa pedagógica*.
España, Ariel S. A.

Starmiello (1999) *Curso historia general de la educación en el siglo XX*.
[www.offla.sxxx/educacion/hist%20educ.11 la%20del%20mon%20modernid.htm](http://www.offla.sxxx/educacion/hist%20educ.11%20la%20del%20mon%20modernid.htm)

Tunermann C. (1997) *Aproximación Histórica a la Universidad y Su Problemática actual*, Bogotá, Universidad de los Andes.

Ricken, F. (1987). *Ética general*. Barcelona, Herder.

Enciclopedia Monitor. Salvat, España, 1970.

La Biblia. Nueva Versión Internacional. 1999, Colombia

. **http://www.min_educacion.gov.co**.

UNESCO., *Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Versión y adaptación de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) 1999*.

ANEXOS

APENDICE A

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NOVENO Y DÉCIMO SEMESTRE, FRENTE A LA ASIGNATURA ÉTICA PROFESIONAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA.

INSTRUMENTO No 1

Indicaciones: Por favor lea con atención cada pregunta y conteste con la mayor sinceridad. Es indispensable para nosotros contar con sus opiniones y aportes.

Población: Estudiantes décimo y noveno semestre de psicología de La Universidad de la Sabana

Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes de psicología de décimo y noveno semestre, frente a los aportes de la asignatura ética profesional (concebido éste como uno de los espacios que contribuye a la formación ética de los futuros psicólogo) y su opinión frente a las competencias académicas.

Estructura: El presente instrumento evaluará los siguientes aspectos: Programa (Objetivos, metodología, unidades temáticas, aspectos bibliográficos, aspectos docentes, impacto de la asignatura en la formación).

CUESTIONARIO

FACTOR: PLAN DE ESTUDIOS

1. ¿Considera Ud. que la asignatura Ética Profesional es uno de los espacios que contribuye a la formación ética del futuro psicólogo?
SI ___ NO ___ ¿Porque? _____
2. ¿Cree Ud. que la asignatura de ética profesional debe presentarse como materia obligatoria del plan de estudios?
SI ___ NO ___
3. ¿Considera usted que la asignatura de ética profesional debe ser desarrollada en otros espacios, y asignaturas, a lo largo de todo el ciclo de formación?
SI ___ NO ___
4. ¿Cuál cree ud. que sería el semestre más apropiado para recibir la asignatura de ética profesional?
 - a. En los 3 – 4 primeros semestres.
 - b. En los semestres 5 - 6 y 7
 - c. En los 3 últimos semestres
5. ¿Cuántos semestres cree Ud. que deberían dedicarse a la asignatura de ética profesional?
(# de semestres) _____
6. La intensidad horaria que debería manejar la asignatura de ética profesional en el plan de estudios de psicología debería ser:
 - a. Entre una y dos horas semanales
 - b. Entre dos y tres horas semanales
 - c. Entre tres y cuatro horas semanales
 - d. Entre cuatro y cinco horas semanales
 - e. No se incluya dentro del plan de estudios
 - f. No sea obligatoria para los estudiantes

7. ¿Deben existir prerrequisitos y correquisitos para cursar la asignatura ética profesional?
 SI ___ NO ___ ¿Cuáles? _____

FACTOR: ASPECTOS METODOLÓGICOS

8. Según sus expectativas para el aprendizaje de la ética profesional, jerarquice las siguientes estrategias asignándoles un número de uno a diez, donde 1 es la más adecuada y 10 es la menos adecuada:
- a. Debates ___
 - b. Mesa redonda ___
 - c. Seminarios ___
 - d. Discusión de lecturas ___
 - e. Talleres ___
 - f. Análisis de material videográfico ___
 - g. Clases magistrales ___
 - h. Conferencias de invitados ___
 - i. Estudio de Casos ___
9. Si considera que además de las estrategias anteriormente mencionadas, existen otras relevantes para tener en cuenta dentro de la asignatura de ética profesional por favor especifíquelas:
-

FACTOR: EVALUACIÓN

10. Cuando usted cursó la asignatura, el proceso formativo fue evaluado mediante:
- a. Calificación cuantitativa
 - b. Valoración por logros
 - c. Otros ¿Cuáles? _____
11. ¿Considera que la asignatura ética profesional debería ser evaluada mediante una escala cuantitativa?
 SI ___ NO ___ ¿Por qué? _____
12. ¿Cómo debería ser evaluada la asignatura de ética profesional?
- a. Nota cuantitativa
 - b. Calificación por logros
 - c. Otras ¿Cuáles? _____

FACTOR: CONTENIDOS

13. Según su opinión, ¿cuáles son los temas más importantes dentro del contenido de la asignatura de ética profesional?
- Jerarquice los siguientes, asignándoles un número del (1 al 8), donde 1 es el más importante y 8 el de menor importancia.
- a. Introducción a la ética ___
 - b. Ética general ___
 - c. Códigos éticos ___
 - d. Casos ___
 - e. Aplicaciones ___
 - f. Ética y moral ___

- g. Bioética ____
- h. Situaciones relacionados con el ejercicio profesional ____

14. Si considera que además de los temas anteriormente mencionados, existen otros relevantes para tener en cuenta dentro de la asignatura de ética profesional por favor especifíquelos:

FACTOR: FINALIDAD DE LA ASIGNATURA

15. ¿A cuál de estos aspectos debe ir encaminado el objetivo principal de la asignatura de Ética profesional?

- a. Desarrollo de competencias éticas
- b. Conocimiento teórico sobre la ética
- c. Principios y valores
- d. Todas las anteriores
- Otras _____

16. ¿Dentro de que ámbito considera Ud., debería estar enfocada la formación en la asignatura de ética profesional?

- a. Personal
- b. Profesional
- c. Social
- d. Otras _____

FACTOR: DOCENTE

17. El docente que desarrolle la asignatura de ética profesional debería ser profesional en:

- a. Psicología
- b. Teología
- c. Sociología
- d. No tiene relevancia su profesión
- e. Otros _____

18. ¿Considera que todos los docentes de su facultad deben contribuir a la formación ética de los estudiantes?

SI ___ NO ___ ¿Por
qué? _____

FACTOR: IMPACTO DE LA ASIGNATURA

19. ¿La asignatura de ética profesional le aportó a su formación profesional?

SI ___ NO ___ ¿Por
qué? _____

20. Si su respuesta anterior fue afirmativa especifique que clases de aportes:

21. ¿Los conocimientos y competencias éticas adquiridas en la asignatura de ética profesional son un aporte significativo que orienta su actual ejercicio profesional?

SI ___ NO ___ ¿Por qué? _____

22. ¿Qué otros espacios de la formación recibida en la facultad contribuyeron a fortalecer mi formación disciplinar?

23. ¿Qué sugerencias puede plantear para fortalecer la formación ética de los psicólogos colombianos?

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS:

24. ¿Considera usted que los conocimientos impartidos por la facultad sobre la disciplina psicológica fueron los adecuados?

EXCELENTE ___ BUENO ___ REGULAR ___ MALO ___

25. Considera usted que los conocimientos impartidos por la facultad sobre la disciplina psicológica le sirvieron para tener un buen desempeño en la practica profesional.

Si ___ NO ___ ¿Por qué? _____

26. El plan de estudios de la facultad de psicología proporciona los conocimientos, actitudes y habilidades para formarse integralmente

Si ___ NO ___ ¿Por qué? _____

27. ¿El plan de estudios de la facultad de psicología le proporciono los conocimientos, actitudes y habilidades para ser altamente competente en el contexto de las prácticas profesionales?

Si ___ NO ___ ¿Por qué? _____

28. ¿Qué recomendaciones le da a la facultad para contribuir a la formación de profesionales íntegros?

APENDICE B

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA OPINIÓN DE LOS EMPLEADORES, FRENTE A LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS PRACTICANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA.

INSTRUMENTO No 2

Antecedentes: El presente estudio tiene como fase previa, la investigación realizada por la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana, en el año 2002, titulada: “*Análisis de Contenido de los Programas de la Asignatura Ética Profesional de las Facultades adscritas a ASCOFAPSI*”. Dentro de las sugerencias de este trabajo se planteó la pertinencia de realizar un segundo estudio en donde se evaluará la opinión de los empleadores, respecto a la formación ética de los practicantes que tienen en sus respectivas organizaciones. **Población:** Empleadores de practicantes de las Facultades de Psicología adscritas a ASCOFAPSI.

Objetivo: Conocer la opinión de los empleadores que tienen a su cargo practicantes de las Facultades de Psicología adscritas a ASCOFAPSI, frente a la formación ética de los practicantes.

Estructura: El presente instrumento evaluará los siguientes aspectos: Pertinencia de la formación ética, aspectos metodológicos, evaluativos, entre otros.

CUESTIONARIO

FACTOR: PLAN DE ESTUDIOS

1. ¿Cree Ud. que dentro de la formación del psicólogo se deben incluir espacios encaminados a la formación ética?

SI___ NO___ ¿Cuáles espacios?_____

2. ¿Cuáles serían las actitudes básicas que se deberían inculcar en los espacios de formación ética?

3. ¿Cuáles serían los conocimientos fundamentales que se deberían recibir en los espacios de formación ética?

4. ¿Cuáles deberían ser los objetivos en términos de competencias de los espacios de formación ética?

5. Dentro de que ámbito considera Ud., debería estar enfocada los espacios de formación ética.

- a. Personal
- b. Profesional

- c. Social
- d. Otras _____

FACTOR: PENSUM

6. ¿Cree Ud. que la asignatura de ética profesional debe presentarse como una materia obligatoria?
SI ___ NO ___ ¿Por que? _____

7. ¿Cuál sería el semestre más apropiado para generar espacios de formación ética?
a. 1 – 3
b. 4 - 6
c. 7 – 9

8. ¿Cuántos semestres cree Ud. que deberían dedicarse al estudio de la ética profesional dentro del Plan de estudios?
(# De semestres) _____

FACTOR: METODOLOGÍA

9. Según su opinión, ¿cuáles estrategias metodológicas deberían ser empleadas en los espacios de formación ética?

FACTOR: EVALUACIÓN ACADÉMICA

10. Según su opinión ¿cuáles estrategias considera más adecuadas para medir el conocimiento y competencias éticas de los practicantes que están a su cargo?

FACTOR: CONTENIDO ACADÉMICO

11. Según su opinión, ¿cuáles deberían ser los temas más importantes abordados en los espacios de formación ética?

FACTOR: DOCENTE

12. ¿Todos los docentes deben, desde sus asignaturas, generar espacios para la formación ética?

SI _____ NO____ ¿Por
qué? _____

13. ¿Considera Ud. que la formación ética debe ser exclusiva de un grupo de docentes o de un área específica?

SI _____ NO____ ¿Por
qué? _____

FACTOR: IMPACTO DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN ETICA

14. ¿Considera que los espacios de formación ética dentro del contexto universitario son importantes para fortalecer la formación de los futuros profesionales?

Si _____ No _____

15. Si su respuesta anterior fue afirmativa especifique que clases de situaciones:

16. ¿Considera que los espacios de formación ética influyen decisivamente en el rol que desempeña un estudiante en su práctica profesional?

Si _____ No _____

FACTOR: PRECEPCIÓN DEL EMPLEADOR

17. ¿Cuáles son las competencias éticas que tendría Ud. en cuenta para seleccionar un practicante en su organización? Escríbalas en orden de importancia

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

18. Nombre cinco competencias éticas que se destaquen en su practicante actual. Escríbalas en orden de importancia.

1. _____
2. _____

3. _____
4. _____
5. _____

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS:

19. ¿Considera usted que los conocimientos que posee el practicante sobre el saber psicológico son los adecuados?

EXCELENTE ____ BUENO ____ REGULAR ____ MALO ____

20. Considera usted que los conocimientos impartidos por la facultad le permiten al practicante tener un buen desempeño en la practica profesional.

Si ____ NO ____ ¿Por qué? _____

21. Considera usted que El plan de estudios de la facultad de psicología proporciona los conocimientos, actitudes y habilidades para que el practicante se desempeñe competentemente

Si ____ NO ____ ¿Por qué? _____

22. ¿En el practicante de la Universidad de la sabana facultad de psicología puede evidenciarse una formación integral que involucra lo académico, lo humano y lo ético?

Si ____ NO ____ ¿Por qué? _____

23. ¿Qué recomendaciones realizaría a la facultad para contribuir a la formación integral de los practicantes?

