

# Validación de una cartilla pedagógica para enseñar ética de manera crítica y reflexiva en psicología\*

*Validation of a pedagogical booklet to teach ethics in a critical and reflective way in psychology*

*Validação de uma cartilha educativa para ensinar ética de maneira crítica e reflexiva em psicologia*

Diana Paola Pulido Castelblanco\*\*  
Universidad Piloto de Colombia

Cristian Camilo Pulecio Rivera\*\*\*  
Universidad Piloto de Colombia

Oskar Iván Patiño Chaves\*\*\*\*  
Universidad Piloto de Colombia

## Resumen

La educación ética en las universidades ha estado caracterizada por la transmisión de corrientes filosóficas, normas o códigos, dirigidos a ser una guía para el actuar en forma de máximas que han de ser rectores de la conducta y excelencia profesional. No obstante, esta educación ha demostrado ser inefectiva. Como resultado, es frecuente encontrar errores de tipo ético en la praxis de las disciplinas. Atendiendo a la necesidad de trascender la formación ética teórica, y buscar una educación práctica y aplicada, con la finalidad de fomentar el desarrollo de profesionales autónomos, responsables, críticos y con sentido de excelencia en el actuar profesional, se han recopilado experiencias formativas basadas en la promoción del pensamiento crítico y reflexivo. En primer lugar, se realizó una revisión teórica enfocada en las principales deficien-

\* El presente artículo es derivado del análisis realizado por los autores en el marco de la investigación *Diseño de una Cartilla Pedagógica como Estrategia Didáctica para la Enseñanza de la Ética y el Fomento del Pensamiento Crítico y Reflexivo en Profesionales y Estudiantes de Psicología*. Dicha investigación es parte del proyecto denominado *Diseño de estrategias curriculares que propenden por la formación de un pensamiento crítico y reflexivo en torno a la ética, en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Piloto de Colombia*. Entidad financiadora: Universidad Piloto de Colombia.

\*\* Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Javeriana; Doctorado en Bioética (en curso), Universidad El Bosque. Docente asistente de la Universidad Piloto de Colombia. Correo de contacto: diana-pulido2@unipiloto.edu.co.

\*\*\* Estudiante en proceso de grado del pregrado en Psicología, Universidad Piloto de Colombia. Correo de contacto: crisca1913@hotmail.com.

\*\*\*\* Estudiante de último año del programa de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia. Correo de contacto: oipch\_21@hotmail.com.

Artículo recibido: 04.06.2019; artículo aceptado: 12.07.2019.

cias de la educación en ética. En segundo lugar, se recopilaron estrategias didácticas que han demostrado ser valiosas para el cultivo de la deliberación y el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Por último, como resultado de la investigación y entendiendo la necesidad de llevar la información recogida a los docentes comprometidos en la transformación educativa, se realizó una cartilla dinámica, amigable al lector y con la finalidad de ser un apoyo a los docentes encargados de enseñar ética en las universidades. La cartilla fue validada a nivel de contenido a través del juicio de expertos y el análisis de V de Aiken, mostrando ser coherente conceptualmente y de utilidad de acuerdo al objetivo de la misma.

*Palabras clave:* Formación ética, estrategias didácticas, psicología, Instituciones de Educación Superior.

### Abstract

*Ethics in education topics has been in universities has been characterized by Models of philosophical, rules or codes, intended to be a guide for acting as maxims. That must be a guide of principles be guiding principles of behavior and professional excellence. However, this education has proven to be ineffective. As a result, it is common to find errors of an ethical nature in the practice of disciplines. With the need to transcend the theoretical ethics training, and in the seek of practical and applied education, in order to promote the development of autonomous professionals, responsible, and in a sense of excellence in professional act, have compiled training experiences based on promoting critical and reflective thinking. First, a theoretical review focused on the main shortcomings of education in ethics. In the second place, on teaching strategies that have proven valuable for cultivation of deliberation and critical and reflective thinking in students collected performed. Finally, because of the research and understanding the need to bring the information collected to teachers engaged in educational transformation, a dynamic booklet was carried out, friendly to the reader and in order to be a support to teachers in charge of teaching ethics in the universities. The booklet content was validated level through an expert judgment and analysis to V of Aiken, showing conceptually be consistent and useful according to the objective there of.*

*Keywords:* Ethical training, didactic strategies, psychology, Institutions of Higher Education.

### Resumo

*A educação ética nas universidades tem se caracterizado pela transmissão de correntes filosóficas, normas ou códigos, direcionados a servir de guia para atuar na forma de máximas que devem ser reitores da conduta e da excelência profissional. No entanto, essa educação se mostrou ineficaz. Como resultado, é comum encontrar erros de natureza ética na prática das disciplinas. Experiências de formação com a necessidade de transcender a formação teórica ética e buscar prático e educação aplicada, a fim de promover o desenvolvimento de profissionais autônomos, responsáveis, críticos e senso de excelência em ato profissional, têm compilados com base em a promoção do pensamento crítico e reflexivo. Primeiramente, realizou-se uma revisão teórica focada nas principais deficiências da educação ética. Em segundo lugar, de estratégias didáticas que se mostraram valiosas para o cultivo da deliberação e pensamento crítico e reflexivo nos alunos. Enfim, como resultado de uma pesquisa e compreender a necessidade dos professores informação recolhida envolvidos na transformação educacional, um leitor amigável e, a fim de ser um apoio para os professores que ensinam ética em universidades cartilha dinâmica foi realizada. O primer foi validado em nível de conteúdo através de julgamento de especialistas e análise de Aiken, mostrando-se coerente conceitualmente e útil de acordo com o objetivo do mesmo.*

*Palavras-chave:* Treinamento em ética, estratégias didáticas, psicologia, Instituições de Ensino Superior.

## INTRODUCCIÓN

En cuanto a la formación ética en psicología, convencionalmente la literatura ha hecho énfasis

en facilitar conocimiento respecto de las bases filosóficas y legales de la ética profesional, y la adquisición de habilidades en cuanto a la resolución de dilemas éticos a partir del análisis

sis de casos, dejando de lado el fomento de un pensamiento crítico y reflexivo.

El pensamiento crítico y reflexivo en torno a la ética puede entenderse como la habilidad de retomar la situación, tomando diferentes perspectivas y tejiendo nuevas redes de significado y argumentación en torno a la misma. Lo anterior se puede traducir en una habilidad práctica respecto del cómo aproximarse al análisis de los contextos desde un punto de vista ético, comprendiendo las implicaciones que tiene cada acción y facilitando la toma de decisiones cotidianas en el actuar profesional.

La reflexión ética en el actuar profesional es situada, en la medida que se aplica a un contexto particular y a cada situación, aunque pueda ser similar a otras, tendrá sus propias implicaciones y consideraciones. De lo anterior se desprende que separar los procesos reflexivos de las habilidades que tradicionalmente se enseñan en la formación de los futuros profesionales, puede recaer en un conocimiento descontextualizado y en habilidades con poco alcance de aplicación en la realidad.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han desarrollado diversas estrategias con el fin de formar un sentido ético o competencias éticas (Guerrero y Gómez, 2013), a partir de la inclusión de cursos sobre ética o bioética, y la propuesta de transversalidad ética en la formación. Sin embargo, se pueden encontrar dos dificultades en dichas estrategias. La primera, en cuanto a que los cursos suelen centrarse en contenidos filosóficos y legales, y en la resolución de dilemas éticos a partir del análisis de casos. Si bien, el conocimiento respecto de las bases epistemológicas y las habilidades de resolución de dilemas éticos son necesarios, formar a los estudiantes en esto de forma desconectada con el fomento de un pensamiento crítico y reflexivo en torno a la ética puede resultar en profesionales que no sepan cómo identificar implicaciones éticas cotidianas en el

actuar profesional, aumentando la probabilidad de que cometan fallas éticas. En segunda instancia, la formación transversal ética implica un trabajo coordinado al que no siempre se le da prioridad, terminando en que las enseñanzas sobre ética se pueden diluir en medio de las actividades y temarios que deben aprender los estudiantes (Pulido-Castelblanco, 2018).

En relación con lo anterior, diferentes análisis de los currículos de formación ética y bioética en los programas de Psicología, elaborados por algunos autores en el contexto latinoamericano, como Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanick (2012), Barriga, Pérez y Lara (2016), Guadarrama y Luna (2013), han arrojado que la enseñanza no se puede limitar a transmitir una serie de principios, códigos o normas, ya que es una formación incompleta que no permite identificar problemáticas propias del área disciplinar. Cuando la enseñanza se enfoca únicamente en la repetición de información concreta, se pierde la posibilidad de formar profesionales que brinden el máximo beneficio a las personas, a la sociedad, y sean capaces de tomar decisiones ante el conflicto ético en situaciones reales (Barriga et al., 2016).

Se esperaría que la formación deba fomentar el pensamiento crítico y reflexivo y la deliberación al interior de las aulas, con el propósito de potenciar el entendimiento de los dilemas éticos que acaecen dentro del ejercicio profesional del psicólogo. Para tal fin, se ha demostrado que las estrategias didácticas en sí mismas, como estudios de caso, matrices éticas, incidentes críticos, análisis de videos, películas, etc., pueden contribuir, grosso modo, al fomento de competencias que permitan la reflexión en torno a situaciones dilemáticas en el ejercicio académico y profesional.

Con base en esta situación, la presente investigación devela estrategias pedagógicas como posibles herramientas de formación ética, y contribuir de esta forma en el desarrollo de material de

apoyo a los docentes en la formación de profesionales con sentido crítico, argumentativo y ético. En el presente documento se presenta un análisis respecto de las estrategias pedagógicas que tradicionalmente se utilizan y recomiendan en la literatura. Posteriormente, se presenta una propuesta que se materializa en una cartilla con información pedagógica para la formación ética en profesionales de psicología, la cual fue validada por el juicio de expertos y a partir del uso estadístico V de Aiken para el análisis de concordancia entre los jueces.

En la cartilla se reunieron estrategias pedagógicas flexibles, contemporáneas y sustentadas bajo el modelo pedagógico ABI (Aprendizaje Basado en la investigación). Cabe resaltar que su importancia radica en la cualidad de volcarse directamente sobre la perspectiva reflexiva de la educación, si bien es cierto, la revisión de principios y códigos es de vital importancia en la formación académica.

## 1. GENERALIDADES

Existen diferentes investigaciones que sustentan la necesidad de dirigir la comprensión de la ética a la práctica y a los dilemas propios del ejercicio profesional. Winkler et al. (2012) se preguntaron acerca de las dimensiones éticas en la aplicación de la psicología comunitaria, obteniendo algunas conclusiones interesantes sobre la práctica, formación e investigación de la misma. Específicamente, nos centraremos en las inferencias que obtuvieron en la formación. En primer lugar, afirman que los participantes de su estudio hacen énfasis en la falta de profundización de las modalidades y estrategias que se abordarán en la práctica. En segundo lugar, perciben que la enseñanza teórica es insuficiente para permitirles la aplicación de sus conocimientos sin incurrir en fallas éticas. Por último, indican la falta de herramientas para identificar y resolver problemas éticos, aterri-

zados a problemas concretos y reales. De allí, los investigadores concluyen que es necesario el surgimiento de espacios formativos, generadores de análisis y discusión del ejercicio de la psicología comunitaria (Winkler et al., 2012).

Guadarrama y Luna (2013), en su tesis *El estudiante de psicología y la ética profesional: conocimiento y solución de dilemas éticos*, llevan a cabo una amplia revisión de la formación universitaria en ética profesional. En ella citan a Hortal (2006), quien afirma que el reto en la enseñanza es ofrecer una verdadera ética reflexiva y crítica, sobre el saber y el quehacer profesional, y propone como uno de sus componentes esenciales la preparación para pensar ordenadamente sobre los posibles conflictos éticos con que van a tener que enfrentarse quienes ejerzan la profesión con compromiso y responsabilidad (Guadarrama y Luna, 2013).

Maciel, Frizzo y D'Ávila (2010), en un estudio realizado en Brasil, mencionan que la enseñanza de la ética profesional en el proceso de formación de los psicólogos es un requerimiento para la aplicación de los conocimientos técnico-científicos en la profesión. De igual manera:

El propósito de la formación ética profesional debe residir en desarrollar en el futuro profesional las habilidades para la realización personal y ciudadana. Enfatizan en la reflexión crítica de parte de los profesores, investigadores, psicólogos y universitarios implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con aspectos relacionados a la ética profesional. (Maciel et al., 2010, p. 47)

González et al. (2007) realizaron un estudio en Bogotá, con el fin de indagar sobre los procesos éticos que se pueden realizar desde el análisis de la realidad que rodea a cada individuo, a partir de lo cual concluyeron que la formación de un pensamiento reflexivo puede fomentarse a partir de la implementación de acciones pedagógicas

que promuevan el interés de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

En efecto, la ética, en el ejercicio profesional, es de vital importancia, más aún en las carreras donde existen implicaciones directas en los seres humanos. La formación en dicho ámbito ha sido un tema de conversación importante en la psicología a nivel mundial y regional. Se han creado marcos comunes como la Federación Europea de Asociaciones Psicológicas (EFPA), que buscan primero consolidar el ejercicio de la psicología como un cuerpo teórico unificado y fomentar las buenas prácticas al interior de la misma. En el caso latinoamericano, en 1998, los países asociados a Mercosur —Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile y Bolivia— establecieron el *Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en los países del Mercosur y países Asociados*. En dicho acuerdo se concluye que un principio para la formación en psicología deber ser el fomento del compromiso ético a lo largo de la carrera, promocionando una actitud crítica y reflexiva para generar competencias ético-axiológicas-deontológicas en todos los niveles y en la interacción con los diversos contextos de aplicación (Ferrero y Andrade, 2007; Ferrero, 2015).

La enseñanza en las IES es una práctica que responde a demandas sociales particulares de cada época y cada región, de forma que las disciplinas ofertadas por las universidades, los planes de estudio de cada una de ellas, y las estrategias de formación seleccionadas, tienen como objetivo responder a dichas demandas. En ese sentido, el desarrollo tecnológico y científico, así como su transferencia en términos de conocimiento y su aplicación, busca resolver necesidades sentidas por la sociedad, de forma que el conocimiento sea útil y aborde problemas puntuales (Hottois, 2007a).

El desarrollo tecno-científico es exponencial y, por tanto, hay múltiples y variadas formas de responder a las demandas sociales, por lo cual

es importante promover una actitud reflexiva en torno a la evolución científica y a las implicaciones de su aplicación en diversos contextos, seres y ambientes (Hottois, 2007b), ya que no todas las aplicaciones disciplinares son efectivas, eficientes o, incluso, éticas. De lo anterior se desprende que en los procesos pedagógicos es fundamental promover una reflexión constante en torno a las implicaciones éticas del desarrollo disciplinar.

Las IES se pueden entender en este contexto como entidades culturales que buscan producir profesionales en disciplinas que se ajusten a las necesidades de un momento histórico y cultural particular, pero que, a la vez, deben ajustarse a las necesidades de la sociedad (Martínez, Vivirescas y Puentes, 2017).

López (2012) resaltó que la formación en las IES debe sobrepasar la intención de habilitar personas competentes para el mundo laboral o para realizar investigación, ya que la función de la universidad no es meramente instrumental, sino que también debe buscar formar personas con un sentido humano y social. González et al. (2007) señalaron que se puede ser el mejor profesional en cuanto a la aplicación disciplinar, pero esta no tiene su mejor impacto si no está en el marco de un conocimiento y reflexión éticos.

Se esperaría entonces que la formación profesional incluya estrategias que promuevan en los estudiantes posturas éticas responsables, en búsqueda del bienestar de las personas y las comunidades que se vean involucradas en cualquier acto científico y profesional (Ferrero, 2012). Entendiendo que la formación ética no se limita a la enseñanza de códigos deontológicos, o de posturas morales o filosóficas en cuanto a la ética, sino que se extiende a la habilidad de reflexionar sobre las implicaciones éticas de las decisiones que toma el profesional en su cotidianidad, así como a la capacidad de tomar decisiones que le permitan elegir entre una gran variedad de posibilidades no solo centrado en el

poder hacer algo, sino en desarrollar un saber sobre lo que se hace, el por qué, el para qué y sus consecuencias (Hidalgo y García, 2011).

En concordancia con lo anterior, Winkler, Tesania, Castillo, Rodríguez y Ayala concluyen:

El componente pedagógico privilegiado para alcanzar esta formación [ética] no debe estar sustentado en prácticas aisladas y discontinuas, sino que debe sostener la construcción de una praxis comprometida con las transformaciones de las condiciones sociales en las que habitan las comunidades. (2016, p. 30)

## 1.1 ALGUNOS CONCEPTOS SOBRE LA ÉTICA

### 1.1.1 Ética

Según Varó (2018), la ética deriva de la palabra griega *ethos*, haciendo alusión a dos modos de ver y entender la ética. Por un lado, en los poemas Homéricos se relaciona con *carácter*, en el cual, el comportamiento moral está mediado por el *modo de ser* de las personas y determinado por la herencia, así pues, no es posible cambiarlo.

El otro sentido que Varó da de la palabra *ethos* es el de *costumbre* o *hábito*, esta otra concepción aparece en los escritos sofistas de Platón y de Aristóteles. Este modo de ver lo ético implica que el comportamiento moral nace de hábitos y se basa en acuerdos sociales, por lo cual, es susceptible de ser modificado a través de nuevos consensos sociales. Siguiendo las líneas platónicas y aristotélicas entorno a la palabra *ethos*, ligado a esto surge el concepto de moral, del cual Varó indica que deriva del latín *mos* y *moris*, y que, al igual que la ética, hace referencia a las costumbres, normas o preceptos. Así, la moral entendida como *buena costumbre*, está

formada por los diferentes modelos sociales de comportamiento (Varó, 2018).

En el 2004, Zan adopta otra manera de pensar con respecto a los términos anteriormente mencionados, y ha realizado una distinción entre moral y ética. El primero hace referencia a “las normas, actitudes y costumbres que orientan y regulan el obrar humano” (Zan, 2004, p. 19). Por otro lado, al segundo se refiere “como la ciencia o disciplina filosófica que lleva a cabo el análisis del lenguaje moral y que ha elaborado diferentes teorías y maneras de justificar o de fundamentar y de revisar críticamente las pretensiones de validez de los enunciados morales” (Zan, 2004, p. 19).

De acuerdo a esta distinción, han surgido una serie de cuestionamientos referentes a la misma: ¿cuál es el objeto de la ética?, ¿qué se busca al tener una disciplina de lo ético?, ¿cuáles son los objetos y reflexiones que de la ética se han hecho? Para lograr dar respuesta a lo anterior, a continuación, se realizará una exposición de los principales pensadores del siglo XX y sus reflexiones frente a la ética y la moral.

En primera instancia, Moore (1997) menciona que el ámbito de la ética está asociado con el examen de la conducta humana: lo que es bueno, lo que es malo, lo que es virtud y lo que es vicio. En ese caso, la ética puede ser definida como lo que se ocupa de lo que es bueno o malo en la conducta humana. No obstante, el autor propone una acepción más amplia para la ética y la entiende como la investigación general de lo que es bueno. Cuando él introduce esta concepción, explica, si bien es cierto, que la ética estudia lo que es bueno o malo en la conducta, pero primero debe conocer lo que es bueno o malo en general, debido a que un principio subyace al otro.

Wittgenstein (1989) señala que la ética se expresa a través del lenguaje. Para Wittgenstein,

está compuesto de preposiciones que son, a su vez, relaciones más o menos complejas de palabras que nombran objetos. Es así que la ética no puede encontrarse en el campo del lenguaje, debe estar más allá, debe ser algo *sobrenatural*, porque al enunciar esto o aquello no se anuncia en un sentido absoluto, sino que se adscribe a una realidad particular, por lo cual, la ética debe salir de esa realidad particular y adherirse a un entorno más allá de las posibilidades del lenguaje, a lo *místico* (Wittgenstein, 1989).

Las dos definiciones anteriores permiten revestir a la ética de una característica especial, dado que no hay una objetividad, consenso o verdad absoluta frente a qué es lo bueno o deseable en la conducta humana. El ámbito de la ética es incierto y polémico, pues no tiene una respuesta única y está mediado por múltiples factores. Sin embargo, dicha peculiaridad de no-objetividad es la que permite su práctica y reflexión.

En el presente trabajo, se ha hecho énfasis en la reflexión y deliberación como ideal de lo que se quiere llegar a ser con la formación ética. Por tal razón, de la extensiva gama de autores que han expuesto sus ideas sobre la ética, se hace referencia a aquellos que la conciben como una elección, responsabilidad y práctica de la libertad, consigo mismo y con los otros. Por su parte, Foucault (1984) atañe una de las preguntas con mayor incidencia en la práctica ética y es ¿qué es la ética sino la práctica de la libertad? En este sentido, la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad. No obstante, en dicho caso, ¿de qué se trata practicar la libertad? La libertad, ante todo, es el cuidado de sí mismo, conocerse, formarse, dominarse a sí mismo, controlar los apetitos que corren el riesgo de arrastrar al hombre.

En tal contexto, ¿cuál sería el componente ético de la libertad, es en sí mismo la reflexión de la libertad, la reflexión de la ética? Foucault hace énfasis en estas preguntas en lo que significaba

el *ethos* para los griegos, puesto que para ellos este concepto era ante todo la manera de ser y de comportarse (Foucault, 1984).

Para Foucault (1984) la cuestión del cuidado de sí mismo está zanjado por la fórmula de *preocúpate por ti mismo*. Sin embargo, preocuparse por sí mismo es solo una parte de un concepto global que es ocuparse de sí mismo. A su vez, ocuparse de sí mismo puede ser identificado con el concepto de la antigüedad occidental *epiméleia heautou*. Así pues, ¿que implica la *epiméleia heautou*?, es una actitud, un determinado modo de enfrentarse al mundo, de ser para uno mismo y para los otros. También implica cierta forma de atención sobre lo que uno piensa y lo acontecido en el pensamiento, a su vez, está marcado por una serie de comportamientos a través de los cuales se hace el ejercicio de ocuparse de uno mismo, de purificarse, transformarse o transfigurarse.

### 1.1.2 Bioética

El primero en acuñar el término bioética fue Van Rensselaer Potter en su libro *Bioética: un puente hacia el futuro*, donde propone que la bioética implica estudiar de forma sistemática la conducta humana, de forma que se puedan examinar los valores y principios morales con los que se relaciona (Potter, 1971). Según Molina (2011), la bioética se enmarca en “un conjunto de investigaciones, de discursos y de prácticas, generalmente pluridisciplinarias y pluralistas, que tienen como objeto aclarar y, si es posible, resolver preguntas de tipo ético, suscitadas por la investigación y el desarrollo biomédicos y biotecnológicos” (Molina, 2011, p. 112-113). Lo anterior implica que la bioética es una disciplina en constante evolución que marca la preocupación científica por el avance tecnológico en relación a las condiciones de vida de los seres vivos.

De esta manera, Molina (2011) sustenta que la bioética es una palabra relativamente nueva, pero tan antigua como la humanidad misma, que hace referencia a una disciplina intelectual, cuyo objetivo de estudio formal es el problema de la supervivencia de la humanidad. Asimismo, sirve de puente entre la ética clásica y las ciencias de la vida, vida en su significado más amplio, pues una de las batallas con mayor ímpetu para la bioética es proclamar y especificar a cuál vida se refiere, ya que puede ser concebida como ética de la vida o ética de la biología. Por ello, Potter (1971) decidió darle un crecimiento al cuerpo etimológico de la palabra, teniendo en cuenta la evolución de sus definiciones con base en cada área del conocimiento en que se aplicaba, de las que se mencionan como relevantes la medicina, la filosofía, la demografía y la psicología.

Por otro lado, la bioética, afirma Hottois (2007a), ha logrado una inmensa expansión, así, abarcando diferentes planos, como lo son: el plano de la naturaleza, el plano de las personas y, por último, el plano del contexto social. En el primero, la bioética pretende enfocarse hacia la sostenibilidad de los ecosistemas, las especies, la biodiversidad, lograr el mantenimiento de la biosfera y el impedimento de las modificaciones que se hacen a los organismos genéticamente hablando. Lo anterior, no solo con el fin de contribuir al desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente, sino por pertenecer al ámbito natural que, a su vez, genera su intervención en sentido de la no afectación al bienestar del ser humano, ya sea de forma directa o indirecta (Hottois, 2007b, p. 19). En el segundo, en el plano de las personas, la bioética se interesa principalmente en el respeto y el derecho a la vida humana, basando su intervención en impedir la experimentación con seres humanos. En el tercero, en cuanto al contexto social, la bioética se interesa por aspectos jurídicos y económicos en los cuales se ven involucradas las personas, así como lo es el cumplimiento de las políticas

de salud, el análisis y gestión de la percepción pública de los problemas, “legislar o no sobre cuestiones que también dependen de la conciencia individual en una sociedad pluralista” (Hottois, 2007b, p. 20-21).

De manera más precisa, Beauchamp y Childress (1999) proponen un paradigma moral que ostenta las referencias prácticas y conceptuales que logran orientar al profesional de la salud en momentos y situaciones específicas. Conforme transcurrió el tiempo, el paradigma quedó establecido bajo cuatro principios que rigen así la bioética principialista, propuesta por los autores. A saber, el principio de autonomía, el principio de beneficencia, el principio de no maleficencia y el principio de justicia, que son básicamente los mismos que fueron propuestos por las teorías del utilitarismo mitigado y la deontología *prima facie* (Gracia, 2008).

A partir de lo expuesto, el modelo principialista de Beauchamp y Childress (1999) parte de la necesidad de especificar cada situación que se encuentre inmersa en dichos principios, pues al ser conceptos demasiado generales, habría que entender la magnitud del acontecimiento para que se dé el cumplimiento de ciertas reglas que permitan la ponderación de los hechos, o bien, lo que se conoce como *prima facie*; es decir, el hecho obligatorio de exponer los principios ante diferentes situaciones que permitan el cumplimiento del esquema en cuestión, pero verificando que no se presente de manera jerárquica.

### 1.1.3 Ética profesional y código deontológico

En relación a los códigos de la ética profesional, su estudio acontece precisamente por el interés de conocer las concepciones de estudio de las problemáticas relacionadas con el ámbito profesional, especialmente, con las profesiones

que responden ante una demanda sanitaria o de necesidad de intervención.

Los códigos son, en su mayoría, beneficiosos para la incorporación de valores, necesarios para la ejecución de una profesión, de manera más directa, la profesión de la salud. Pero el infortunio de la propuesta ética se remonta a la utilización de dichos códigos como normas morales, que tienden a reforzar la unidad valorativa de los profesionales. Es decir, se limitan únicamente a la existencia de una autoridad superior para su cumplimiento, por lo que no se resalta prioritariamente el trabajo profesional desde la ética, sino desde la moral valorativa del desempeño autoritario. Para mayor claridad, Beauchamp y Childress mencionan que:

Algunos códigos profesionales simplifican los requerimientos morales o exigen un cumplimiento y una autoridad superior a la que están capacitados para exigir. Como consecuencia, los profesionales pueden suponer erróneamente que si cumplen estrictamente las reglas del código satisfacen todos los requerimientos morales, del mismo modo que mucha gente cree que está dispensado de las obligaciones morales si respeta escrupulosamente todas las exigencias de la ley. (1999, p. 23)

## 1.2 ADQUISICIÓN DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO

### 1.2.1 Pensamiento crítico y reflexivo

En primer lugar, es necesario distinguir ambos conceptos, pues, en esencia, cada uno de ellos parte de una *episteme* completamente distinta que está sujeta a la escuela que lo represente. Por ejemplo, según Paul (como se citó en López, 2012), la concepción de un pensamiento crítico parte de una noción subjetiva que legitima la aparición de una actitud autoritaria y contes-

tataria, pues muchas veces se relaciona con un juicio o una preconcepción negativa en pro de manifestar una postura o una opinión personal. Otros, también, lo consideran como un *pensamiento lógico* o un pensamiento subyacente a la media poblacional.

Dicho lo anterior, se especifica que, de manera característica, las habilidades necesarias o distintivas para fomentar un pensamiento crítico se concentran en la lógica de anteponer las habilidades específicas a las habilidades generales (Núñez-López, Avila-Palet y Olivares-Olivares, 2017). Para entrar en contexto, según McPeck, Paul y Tsui (como se citó en López, 2012), respectivamente, las habilidades generales son la manera como la solución de un problema se encuentra sujeta a la inutilidad, mientras que las habilidades específicas se encargan de posicionar la solución de un problema de manera más precisa, partiendo de la identificación del mismo, pues la comprensión de dichas soluciones habría de enfocarse en el significado conciso de las situaciones a tratar.

En suma, Piette (como se citó en López, 2012) considera que dichas habilidades, para ser contrarias al pensamiento reflexivo, habrían de dividirse o agruparse en tres categorías. En primer lugar, es necesario lograr absorber e interpretar las informaciones que se recolectan. En segundo lugar, a partir de ello, se tendría que enfocar directamente en la capacidad de confiar o fiarse en dicha información que se obtuvo; es decir, juzgando y falseando todas aquellas premisas que se hayan relacionado en dicha recolección. Por último, se trata de la capacidad de evaluar eficientemente las categorías de información que se han adquirido, mientras se infiere, se formula, o bien, se logra argumentar un problema en específico.

Por último, el proceso más efectivo para condecorar la labor de un admisible pensador crítico es su

capacidad de inducir, a partir de una característica de gran importancia en el pensamiento reflexivo, la indagación (Núñez-López et al., 2017). Para cualquier persona, según Splitter y Sharp (como se citó en López, 2012), es de gran dificultad fomentar un plausible entendimiento a profundidad de cualquier aspecto en la vida, aun si este no existiera o fuese efímero y sin relevancia, el pensador crítico hace uso de la metacognición y logra reflexionar con relación a los aprendizajes y los pensamientos de enseñanza.

Según Saiz y Rivas (2008), los componentes generales para una correcta evaluación o adquisición de un pensamiento crítico, principalmente identificando el contexto que se pretende abarcar, toma como base las motivaciones y las actitudes del estudiante, así como del profesorado escolar o universitario. Saiz y Rivas (2008) proponen que el pensamiento, por encima de cualquier otra capacidad del ser humano, se deriva de poder inferir, razonar, analizar. Básicamente, el proceso se permite entender que como habilidades, el razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones se aglutinan en lo que se conoce como metaconocimiento, entendido como la dirección, la planificación y la organización de las habilidades de cada sujeto, en función de una actitud propositiva y un conocimiento real tangible; un conocimiento que se acentúa en la capacidad de sabiduría.

A su vez Lara, Ávila y Olivares (2017) propusieron que el pensamiento crítico y reflexivo ha de ser un potencial para la educación, como también para la investigación, lo cual se establece desde la construcción de conocimiento, a partir de la posesión de ciertas competencias, tanto genéricas como específicas —instrumentales, interpersonales y sistemáticas—, las cuales son las habilidades y destrezas a desarrollar, situándose en virtud de la práctica profesional de cualquier ámbito laboral.

El pensamiento crítico y reflexivo se puede definir como la capacidad de someter a examen cualquier conocimiento o creencia a la luz de las razones que la sustentan. De forma tal que el pensamiento crítico y reflexivo busca influir en las decisiones acerca de qué creer o hacer.

A favor de su mención, las habilidades con mayor repercusión en beneficio de la construcción y desarrollo del pensamiento crítico, Facione (como se citó en Lara et al., 2017) sugiere seis de ellas como base fundamental para su desarrollo e importancia en la adquisición de conocimiento práctico y basado en un pensamiento crítico y reflexivo, que, a saber, se enuncian como sigue: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, auto-regulación.

En síntesis, se debe incentivar un espíritu crítico que se sustente en las habilidades mencionadas, pues, según la descripción que realizan los autores, dichas competencias, dichas habilidades, se traducen en el desarrollo de un pensamiento que va fuera del aula, más allá de una estancia evaluativa y normativa. De esta manera, el alumnado podrá destacar con preocupación y compromiso la disposición de adquirir nuevos conocimientos y diferentes puntos de vista, priorizando la honestidad como valor, la racionalidad como eje fundamental del pensamiento crítico y reflexivo, la disciplina y el juicio como autoreconocimiento de la relevancia de sus conocimientos adquiridos (Lara et al., 2017).

## 2. MÉTODO

Se diseñó y validó una guía que comprendía múltiples estrategias didácticas, aplicables a la enseñanza de la ética en el contexto universitario, como medio de apoyo a los docentes en la formación de profesionales con pensamiento crítico y reflexivo. La investigación se encuentra basada en un paradigma explicativo, con enfoque de investigación mixto para el análisis de datos

y un diseño cuasi experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El diseño metodológico se centró en el diseño de la cartilla y la posterior validación de su contenido a partir de jueces expertos. Se elaboró una cartilla de diez apartados. Las secciones que se abordaron en el contenido de la cartilla fueron: ¿Qué es la ética?, Código Deontológico, Pensamiento Crítico y Reflexivo, ¿Cómo enseñar Ética?, Estrategias Didácticas, Aprendizaje Basado en la Investigación, Ética Narrativa, Incidentes Críticos y Matrices Éticas.

El objetivo general del estudio desarrollado fue diseñar y validar una guía que comprendiera múltiples estrategias didácticas, aplicables a la enseñanza de la ética en el contexto universitario, que sirvieran de apoyo a los docentes en la formación de profesionales con sentido crítico, argumentativo, democrático y autónomo. Los objetivos específicos fueron: a) diseñar y construir una cartilla que recopile diferentes estrategias y perspectivas de enseñanza en ética; b) validar el contenido expuesto en la guía a través del consenso de jueces expertos, garantizando múltiples perspectivas de diferentes disciplinas; y c) proveer de validez estadística el consenso de los jueces expertos a través del estadístico V de Aiken.

## 2.1 PARTICIPANTES

Para la realización y validación de la cartilla se contó con el concepto de tres jueces expertos, dos validadores externos a la Universidad Piloto de Colombia y dos catedráticos de la misma universidad.

## 2.2 VALIDACIÓN DOCUMENTAL POR JUECES EXPERTOS

Según lo explica Escobar y Cuervo (2008) “el juicio de expertos se define como una opinión

informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). Para el caso que atañe a la presente investigación, resulta necesario mencionar que se seleccionaron profesionales en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Por su trayectoria y experticia profesional su concepto disminuye la posibilidad de que exista un sesgo en relación a las temáticas tratadas en la validación de contenido de la cartilla.

Por medio del estadístico V de Aiken se pretende generar una estructura adecuada del contenido que está expuesto en la cartilla sobre estrategias didácticas, con la cual se permita la apropiada lectura, comprensión y desarrollo en habilidades y destrezas para el actuar profesional de los estudiantes en formación de la Universidad Piloto de Colombia, acompañado a esto, se permite generar el pertinente apoyo para los docentes de dicha institución universitaria en su labor como profesionales.

## 2.3 PROCEDIMIENTO

En primera instancia, se realizó una búsqueda sistemática en las siguientes bases de datos: Scielo, Redalyc, Dialnet y ProQuest, usando como criterios de búsqueda palabras claves como *formación y ética*, *formación y bioética*, *estrategias pedagógicas y ética/bioética*, entre otras, incluyendo artículos tanto en inglés como en español, en un periodo de tiempo de 10 años.

Para la construcción de la cartilla, se seleccionaron como teorías base la ética del cuidado de sí mismo, propuesta por Michel Foucault (1983), la bioética principialista, propuesta por Tom Beauchamp y James Childress (1979), así como la postura deliberativa de Diego Gracia. Un lector informado podría preguntarse sobre la no inclusión de diferentes autores o desarrollos filosóficos o

psicológicos sobre el tema. La decisión de excluir otros autores y posturas sobre definiciones éticas, de desarrollo moral, deontología y bioética, radica en escoger pocas teorías que sean parsimoniosas entre sí, coherentes, y que permitan el desarrollo del objetivo principal, en cuanto a la comunicación de estrategias de enseñanza de la ética en psicología.

La cartilla tiene una extensión de 30 páginas y fue diseñada con el objetivo de apoyar a los docentes en la formación de profesionales éticamente comprometidos, tomando como referencia estrategias didácticas que permitan la reflexión, la autonomía y la responsabilidad en el ejercicio profesional. La estructura del documento parte de una explicación teórica sobre la ética, la bioética y el pensamiento crítico y reflexivo, para luego presentar las estrategias didácticas que en la literatura se han evidenciado como efectivas para la enseñanza de la ética, en un apartado denominado *Y entonces ... Cómo enseñar ética*.

Posteriormente se indagó acerca de las guías, cartillas y modelos pedagógicos existentes que hayan logrado ahondar de una manera pertinente en la temática en cuestión, ya que, a partir de ello, se pone de manifiesto la necesidad de abordar y recrear ciertas estrategias que permitan una comprensión con mayor objetividad de la finalidad y excelencia del ejercicio profesional. Seguido de esto, se realizó una versión preliminar del documento, se dio una primera constitución del documento, lo que permitió realizar las correcciones correspondientes.

Finalmente, para la validación del contenido de la cartilla desarrollada se adoptó un modelo de doble sentido de validez de contenido, en el cual, según García y García (2014), lo cualitativo y lo cuantitativo mantienen una relación estrecha. El análisis cualitativo permite la estructuración exhaustiva de las categorías definidas, y el aná-

lisis cuantitativo permite calcular el grado de acuerdo en la evaluación realizada por los jueces.

Para la validación por jueces, se siguió el siguiente procedimiento, el cual fue adaptado del modelo presentado por Escobar y Cuervo (2008):

1. Definición del objetivo del juicio de expertos: validar el contenido de la cartilla diseñada.
2. Selección de los jueces: se seleccionaron los jueces considerando su formación académica, experiencia y reconocimiento en la comunidad.
3. Explicitar las dimensiones y categorías de análisis.
4. Diseño de plantillas.
5. Calcular el grado de acuerdo entre jueces por medio de V de Aiken.
6. Elaboración de las conclusiones y modificación de la cartilla.

### 3. RESULTADOS

Para la validación del contenido de la cartilla se entiende que todo juicio incluye elementos subjetivos, por lo cual, es necesario analizar el grado de acuerdo existente entre los expertos (Aiken, 2003).

#### 3.1 VALORACIÓN CUALITATIVA DE LOS EXPERTOS

Participaron tres expertos, dos de ellos con formación posgradual en Bioética, docentes universitarios en IES de alto prestigio, con experiencia superior a dos años en espacios académicos de formación ética y bioética. El otro experto tenía formación posgradual en Educación y más de 10 años de experiencia en formación en Insti-

tuciones de Educación Superior en programas o facultades de psicología.

Su valoración general fue excelente. Realizaron diversas sugerencias en cuanto al contenido de la cartilla, así como su presentación visual, redacción, formato y extensión.

Sobre el contenido, se encontraron sugerencias respecto a presentar mayor claridad en cuanto a la diferencia entre los principios éticos, así como en la suficiencia y articulación de argumentos para sustentar las tesis centrales que se presentan en el documento. En cuanto a la redacción y semántica, se recibieron observaciones principalmente en cuanto al uso de conectores y verbos que permitieran mayor comprensión, así como la disminución del uso de supuestos.

### 3.2 VALIDEZ DE CONTENIDO V DE AIKEN

El estadístico V de Aiken, de acuerdo con Escurra (1988), propone que el estadístico:

[...] es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación

a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítem. (p. 107).

El Coeficiente de V de Aiken permite cuantificar el acuerdo entre N jueces. Su valor oscila entre 0 y 1, siendo el valor 1 indicativo de un perfecto acuerdo entre los jueces para cada uno de los contenidos evaluados (García y García, 2014). Para el cálculo del coeficiente se realizó la eliminación de aquellos apartados con un contenido inferior a 0.75, obtenido con un nivel de confianza de  $p=0.99$ , de acuerdo a lo propuesto por Penfield y Giacobbi (2004).

Se estimaron los intervalos de confianza mediante la aplicación del método score, con el fin de no depender de la distribución normal de las variables, estableciendo los valores de límite inferior y superior del intervalo de decisión (García y García, 2014; Penfield y Giacobbi, 2004).

Según explican García y García:

Este intervalo de confianza para la V de Aiken permite probar si la magnitud obtenida del coeficiente es superior a una establecida como mínimamente aceptable; esto es, los valores mínimos y máximos del intervalo sobre los que decidir qué ítems debemos aceptar o rechazar. (2014, p. 50).

**Tabla 1. Coeficiente de acuerdo V de Aiken para cada una de las categorías evaluadas por los tres jueces, en cuanto a cada uno de los apartados de la cartilla**

		Coeficiente V de Aiken				
	Apartado	Semántica	Claridad	Coherencia	Relevancia	Estética
General	Introducción-objetivos	0.87	0.87	0.93	0.93	0.93
Ética	Ética- ¿Qué es la ética?	0.87	0.87	0.80	1.00	1.00
	Bioética	0.90	0.87	1.00	1.00	1.00
	Códigos deontológicos	0.90	0.87	0.87	0.87	1.00
Pensamiento crítico y reflexivo		0.87	1.00	0.90	1.00	1.00

	Apartado	Coeficiente V de Aiken				
		Semántica	Claridad	Coherencia	Relevancia	Estética
Estrategias didácticas	¿Cómo enseñar ética?	0.87	0.87	0.87	1.00	0.80
	Aprendizaje basado en la investigación (ABP)	0.93	1.00	1,00	0.93	0.93
	Ética narrativa	0.87	0.93	1.00	1.00	0.93
	Incidentes críticos	0.93	0.93	0.93	0.87	0.93
	Matrices éticas	0.87	0.93	0.93	0.87	0.87
	Comités de bioética	0.93	0.87	0.87	0.93	1.00

Fuente: elaboración de los autores a partir de datos recolectados.

Como se puede evidenciar en la Tabla 1, los jueces tuvieron un acuerdo perfecto en cuanto al 27% de las categorías evaluadas, un acuerdo muy alto en el 35% y un acuerdo alto en el 38% restante. Esto se puede traducir como evidencia sobre el grado en el que las categorías de la cartilla constituyen una muestra representativa del dominio de interés. El promedio de acuerdo en los dominios calificados se mantuvo por encima del 0.90, a excepción del dominio sobre semántica, en el cual, como se mencionó previamente, se requirió hacer cambios menores en el documento por sugerencia de los jueces. De forma consistente se encuentra un alto acuerdo en todos los apartados de la cartilla, pues el promedio de concordancia es superior a 0.89, la desviación estándar es menor a 0.08. Cabe mencionar que ninguna de las categorías fue eliminada, puesto que todas fueron consideradas relevantes por los jueces.

#### 4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo consistió en diseñar y validar el contenido de una cartilla denominada *Formación en Bioética en psicología. Una guía para docentes*, creada con el fin de apoyar a los docentes en la formación de profesionales éticamente comprometidos, tomando como referencia estrategias didácticas que permitan la reflexión, la autonomía y la responsabilidad en el ejercicio profesional, de forma tal que se pueda

fomentar un pensamiento crítico y reflexivo en torno al actuar ético en la profesión.

En efecto, la investigación sustenta su coherente relación con el paradigma teórico abordado, pues, siendo la ética y su estudio un fenómeno que se construye socialmente y es sensible a ser interpretada desde diferentes perspectivas, no sería posible estudiarlo desde un enfoque basado en el proceso causa-efecto, por la índole de su complejidad.

Así pues, teniendo como precedente la finalidad de la investigación, la evidencia permite poner de manifiesto que la cartilla realizada sí demuestra un alto índice de pertinencia en tanto herramienta didáctica se trata.

De igual forma, dada la naturaleza de la investigación, cabe resaltar que las altas calificaciones y grado de acuerdo entre los jueces validadores permiten demostrar, ostensiblemente, que el fenómeno abordado se logra comprender de manera crítica y reflexiva a partir de la cartilla, la cual es vista como un instrumento adecuado en relación a las temáticas que han sido abordadas hasta el momento.

En este sentido, la cartilla puede ser considerada como una herramienta eficaz que dará sustento a la formación ética del docente y el estudiante,

incrementando paulatinamente la comprensión y dimensión de la importancia de la ética dentro del actuar profesional. Se corrobora que la cartilla en mención es solo un apoyo didáctico para que el docente se permita enseñar de manera más asertiva aquello que, en la academia, no se ha logrado percibir como una parte esencial del proceso formativo.

El instrumento logra dar respuesta a la puesta en práctica de una psicología deliberativa, pues proporciona conceptos e información que sugieren al lector fomentar un pensamiento crítico y reflexivo que facilite la correcta comprensión de los aspectos éticos mencionados, el segmento profesional y la interacción entre docente y alumno como signo del exordio de la enseñanza y el aprendizaje.

En esencia, se considera, a partir del análisis con el Coeficiente de validez de contenido V de Aiken, que la cartilla es un documento válido para brindar a los profesores herramientas didácticas para la enseñanza de la ética y, más aún, cuando las investigaciones al respecto han sido tan pocas y aquellas existentes han sido en cierta medida tan restringidas. Por consiguiente, y en relación con el vacío teórico de la investigación, el abordaje de esta temática sugiere que existe cierta dificultad para realizar algún tipo de réplica o adaptación de test, cuestionarios e, incluso, cartillas o matrices, por lo que al asumir el reto de la creación de un instrumento de esta índole se fortalece y aporta en demasía a las investigaciones venideras.

Se entiende que el desarrollo de la presente cartilla es fundamental para promover en los docentes y estudiantes un pensamiento crítico que les permita tomar decisiones ante cualquier situación en el quehacer profesional que se puede llegar a presentar. De esta manera, este tipo de intervenciones logran poseer un grado de utilidad importante en cuanto al actuar profesional se

trata. Aspectos relacionados al conocimiento, las dimensiones y las disposiciones con las que se cuenta dentro del ejercicio profesional permiten ahondar en un análisis con mayor eficiencia y objetividad.

Documentos como el desarrollado en la presente investigación pueden contribuir en el desarrollo de un pensamiento crítico y pueden servir como una herramienta para que los docentes conozcan estrategias novedosas para la enseñanza de la ética. Sin embargo, es claro que la cartilla se queda en un nivel enunciativo, más no reemplaza el entrenamiento que se espera tenga un docente en la aplicación de las estrategias didácticas, y es precisamente el docente quien debe evaluar la pertinencia y el momento de uso de cada una de las estrategias mencionadas en la cartilla. Por otra parte, se entiende que la enseñanza de la ética implica procesos reflexivos, prácticos, analíticos y críticos y, por tanto, la cartilla sirve solo como una herramienta inicial más no asegura que dichos procesos se realicen de forma efectiva.

No obstante, es importante aclarar que la presente investigación no ha sido expuesta a experiencias formativas concretas, por lo que, si se desea realizar algún tipo de adaptación, se sugiere efectuar una investigación más exhaustiva, donde se permita evidenciar si la orientación de la enseñanza alternativa, la cual estuvo presente en esta cartilla, es más efectiva que la educación tradicional ofertada en el trato de estas temáticas.

La enseñanza en las IES, si bien debe responder a demandas sociales, también es importante que pueda integrar de forma congruente el entrenamiento en competencias técnicas, disciplinares y éticas, ya que, si no están integradas, se tendrá más riesgo de que los profesionales tengan conductas antiéticas al buscar efectividad técnica por encima del componente ético.

Para finalizar, cabe resaltar que la formación ética y bioética en los diferentes programas profesionales, tales como psicología, implica enseñar a los estudiantes que los conceptos éticos no se quedan solamente en el nivel enunciativo, sino que se traducen en prácticas reflexivas y analíticas que les permitirán tener una aproximación diferente en su quehacer profesional cotidiano. Su impacto no se reduce tampoco al cumplimiento de la ley y de los códigos deontológicos, sino que radica en brindar un servicio de calidad y en pro del bienestar de los usuarios, asegurando una atención más apropiada, pertinente y ética.

## REFERENCIAS

1. Aiken, L. (2003). *Test Psicológicos y evaluación*. México: Pearson Education.
2. Barriga, F, Pérez, M. y Lara., Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(18), 42 - 58. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S200728722016000100042](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200728722016000100042)
3. Beauchamp, T. y Childress, J. (1999). *Principles of Biomedical Ethics (Fourth Edition)*. Nueva York: Oxford University Press 1994. (Trad. *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson).
4. Díaz-Barriga A., F, Pérez-Rendón, M. y Lara-Gutiérrez, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(18), 42 - 58. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n18/20072872-ries-7-18-00042.pdf>
5. Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27 - 36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27 - 36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27 - 36.pdf)
6. Ecurra, M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología*, 6(1-2), 103-111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
7. Ferrero, A. y Andrade, E. (2007). Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto Mercosur. *Fundamentos en humanidades*, VIII(I), 163-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484053>
8. Foucault, M. (1984). La ética del cuidado como práctica de la libertad. En G. Moore (Ed), *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX* (pp. 256-264). Madrid: Alianza Editorial.
9. García, M. A. y García, C. (2014). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/05monografico5.pdf>
10. González, M., Gómez, L., Espinosa, J., Cárdenas, D., Garzón, Y., Montoya, E., Núñez, É., Solano, J. y Tarquino, J. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(1), 11-23. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v3n1/v3n1a02.pdf>
11. Gracia, D. (2008). *Procedimientos de decisión en ética clínica*. Madrid: Triacastela.
12. Guadarrama, M. y Luna, V. (2013). *El estudiante de psicología y la ética profesional: conocimiento y solución de dilemas éticos* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30198.pdf>
13. Guerrero, M. E. y Gómez D. A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral. ¿Permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica*

- de *Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n1/v15n1a10.pdf>
14. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación (5 Ed)*. México: Mc Graw Hill.
  15. Hidalgo, E. y García, B. (2011). Formación y Diversidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 19(1), 33-42. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2011/hidalgo.pdf>
  16. Hottois, G. (2007a). *La ciencia entre valores modernos y posmodernidad*. Traducción al español Aristizábal, Ch. Bogotá: Vrin – Universidad El Bosque.
  17. Hottois, G. (2007b). ¿Qué es la bioética? (Trad. Ch. Aristizábal). Bogotá: Vrin – Universidad El Bosque.
  18. Lara, V., Ávila, J. y Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65-77. doi: 10.1590/2175-3539/2015/02111072
  19. López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 22, 41-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695>
  20. Maciel, S., Frizzo, N. y D'Ávila, M. (2010). Ensino de ética profissional na formação dos psicólogos do Brasil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 37 - 54. Recuperado de <http://www.wujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art2.pdf>
  21. Martínez, J, Vivirescas, L. y Puentes, C. (2017). La Biopolítica de la deuda: relación acreedor-deudor. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 87-103. doi: 10.18359/rlbi.2872
  22. Molina, N. (2011). ¿Qué es la bioética y para qué sirve? Un intento de pedagogía callejera. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(2), 110 – 117. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189222558007.pdf>
  23. Mondragón, L. (2012). Experiencias sobre el impacto del programa de formación en ética de la investigación biomédica y psicosocial en el ámbito de salud mental y la investigación conductual. *Acta Bioethica*, 18(1), 69-76. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22754085>
  24. Moore, G. (1997). *Principia ética*. México: UNAM.
  25. Núñez-López, S., Avila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII(23), 84-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299152904005>
  26. Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in physical education and exercise science*, 8(4), 213-225. doi: 10.1207/s15327841mpee0804\_3
  27. Potter, V. (1971). *Bioethics bridge to the future*. New York: Prentice Hall.
  28. Pulido-Castelblanco, D. (2018). Estrategias de formación en Bioética en los programas de psicología. Una reflexión. *Revista Colombiana de Bioética*, 13(3), 7-16. Recuperado de <http://revistas.unbosque.edu.co/RCB/article/view/2479>
  29. Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-66. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
  30. Varó, A. (2018). ¿Qué es ética? Recuperado de <https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/etica1c.pdf>

31. Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanick, D. (2012). Querer No Basta: Deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhé*, 21(1), 115-129. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v21n1/art08.pdf>
32. Winkler, M., Tesania, M., Castillo, T., Rodríguez, A. y Ayala, N. (2016). Ética y formación en psicología comunitaria: análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(1), 23 - 31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446021004>
33. Wittgenstein, L. (1989). *Conferencia sobre ética*. Barcelona: Paidós.
34. Zan, J. (2004). *La ética, los derechos y la justicia*. Montevideo: Fundación Konrad-Adenauer Uruguay.