
*Formación ética:
teoría, hallazgos y sugerencias*

María Inés Winkler



“Nada es tan hermoso y maravilloso, nada es tan continuamente fresco y sorprendente, tan lleno de dulzura y éxtasis perpetuo, que el bien. Ningún desierto es tan seco, monótono y aburrido como el mal”.

Simone Weil (1977)

Formación, habitualmente se refiere a la formación profesional; no hay una tradición instalada para la formación en investigación, la que finalmente es autodidacta o como una carrera que comienza como ayudante de un/a mentor/a. Ello es característico en disciplinas conocidas como profesiones de servicio, como es el caso de la psicología, donde la formación en ética de la investigación depende de las iniciativas personales de los/as investigadores/as, así como de la necesidad de responder a las exigencias de las instituciones que financian proyectos. Remite a una conducta más bien reactiva, que denuncia la relevancia de abordar proactivamente el tema, en particular en un mundo de inusuales avances tecnológicos y de las comunicaciones, que plantean nuevas e impensadas interrogantes.

En este trabajo presentaré algunos antecedentes teóricos acerca del desarrollo moral, y luego datos parciales de una investigación que aborda preguntas éticas en una profesión de las Ciencias Sociales, para finalmente derivar algunas sugerencias para la formación en la ética de la investigación.

La cuestión del desarrollo moral

Como marco global comenzaré con la propuesta del psicólogo estadounidense James Rest [1979] acerca de los 4 componentes del comportamiento moral. El primer componente corresponde a la **sensibilidad moral** y ocurre al momento de interpretar la situación. La persona comete una falta ética porque no imagina que algo que hace -o no hace- afecte a otras personas. Por ejemplo, una profesora en la sala de clases puede no estar consciente que le otorga más atención y aliento a los niños que a

las niñas. La sensibilidad implica conciencia de cómo nuestras acciones repercuten en otros; involucra construir imaginariamente realidades posibles y darse cuenta de las cadenas de causas y consecuencias; comprende la empatía y la capacidad de ponerse en el rol del otro.

Un segundo componente, el **razonamiento moral**, emerge una vez que la persona está consciente de cómo los otros pueden verse afectados por cada acción y permite juzgar qué alternativa es moralmente correcta. Las deficiencias en razonamiento moral pueden derivar de una sobresimplificación al justificar ciertas acciones, por ejemplo, al “justificar” actos de terrorismo como venganza por daños cometidos por otros previamente. La **motivación moral** es el tercer componente y corresponde a la importancia que le otorgamos a los valores morales en comparación con otros valores. Las deficiencias ocurren, por ejemplo, cuando obtener beneficios personales es evaluado como más importante que hacer lo correcto.

Por último, el **carácter moral** es el componente que incluye la fuerza del yo, la perseverancia, robustez y valentía para llevar a cabo la conducta ética. Una persona puede tener la sensibilidad para percibir situaciones que involucran aspectos éticos, la capacidad de razonar para distinguir lo correcto y lo incorrecto, y darle alta prioridad a los valores morales, pero, por ejemplo, bajo presión, sentirse débil o incapaz de hacer lo correcto. Se requiere cierto monto de valentía para hacer lo correcto, especialmente en contextos en que otros cuestionan o ridiculizan la preocupación moral.

Este modelo provee de un marco teórico que permite organizar la literatura empírica en el entrenamiento ético. Sugiere que en el entrenamiento de los/as nuevos/as profesionales –y por extensión, de los/as investigadores/as-, para que actúen éticamente, hay que preocuparse de la sensibilidad moral de los/as estudiantes, su razonamiento moral, su habilidad para valorar los temas morales y de su fuerza yoica [Welfel y Kitchener, 1995]. Será el razonamiento moral el tema más estudiado, con una trayectoria de más de 30 años de investigaciones desde los aportes de Lawrence Kohlberg [1981], quien a partir del análisis empírico del juicio de niños ante dilemas morales hipotéticos, aplicó la teoría

piagetiana al desarrollo del pensamiento moral y elaboró una teoría en 3 niveles y 6 etapas. El nivel más básico de desarrollo moral, denominado **preconvencional**, se sustenta en evitar el castigo versus obtener recompensa y parte de un punto de vista egocéntrico. El segundo nivel, **convencional**, busca obtener aprobación versus evitar desaprobación y corresponde a una perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Por último, en el nivel **postconvencional** hay aplicación de principios universales y estándares morales personales y se sustenta en un compromiso personal con ellos. Las etapas se relacionan con la edad, pero no dependen de ella y corresponden a niveles de juicio moral. El modelo es conocido como “ética de la justicia”.

Por otra parte, Carol Gilligan [1982] cuestiona estas conclusiones mostrando que fueron elaboradas con datos de niños varones y no aplicaban a las niñas. Estudia dilemas éticos reales y establece que ellas no son menos morales sino diferentes y formula una nueva teoría de desarrollo moral. La primera etapa, preconvencional, tiene como meta la supervivencia individual e implica una transición desde el egoísmo a la responsabilidad por otros; la segunda etapa, convencional, concibe el autosacrificio como virtud; transición desde bondad a la verdad de ser una persona también; y por último, la etapa post-convencional, entraña no hacer daño a los demás ni a sí misma.

Conocida como “ética del cuidado”, su principal diferencia con la teoría de Kohlberg radica en que para Gilligan la transición entre etapas corresponde a cambios en el sentido del yo más que en las habilidades cognitivas. Como orientación moral, parte de la consideración de los individuos concretos y de la protección de relaciones entre personas. Además, incluye el concepto de responsabilidad y la no violencia como criterios fundamentales del juicio.

Modelos de toma de decisiones éticas: etapas y principios

Respaldao la importancia atribuida al razonamiento moral, la mayoría de los modelos acerca de la toma de decisiones ante escenarios éticos se sustentan en el supuesto de una elección razonada. Prototípicas son las 5 etapas formuladas por Ajzen, [1996]: obtener

información para identificar los temas éticos involucrados; identificar quiénes están involucrados/as para determinar qué intereses se encuentran en riesgo; generar diferentes alternativas de solución (“lluvia de ideas”); análisis de costo – beneficio para cada solución posible y, finalmente, elegir una alternativa y evaluar sus resultados. Se trata de una versión simplificada de un proceso complejo que requiere volver a etapas anteriores y una constante evaluación de los efectos y consecuencias de cada acción. Para las situaciones académicas Kitchener [1984] ha establecido el valor de 5 principios éticos que orientan el análisis ético:

- Autonomía: entendida como el derecho a la privacidad y a la libre elección y alienta la libre expresión de ideas.
- No maleficencia: no hacer daño por negligencia, abuso o explotación de estudiantes y colegas.
- Beneficiencia: promueve el bienestar a través de fomentar el aprendizaje y desarrollo del/a estudiante.
- Justicia: promueve *fairness* y la equidad entre estudiantes y colegas.
- Fidelidad (lealtad): crea una atmósfera de honestidad y confianza, honrando el compromiso hacia estudiantes y colegas.

Se trata de un listado, que concita bastante consenso en la literatura especializada, centrado en su aporte para el discernimiento ético en determinadas circunstancias.

Empiria chilena: resultados preliminares respecto de la formación ética en psicología

Paradójica parece la discrepancia entre la importancia otorgada a la formación ética en ciencias y la escasez de datos empíricos respecto de lo que en la práctica sucede. Antecedentes de un estudio exploratorio Proyecto FONDECYT 1030658 “Ética y Género en Psicología: Historia y Representaciones Actuales” (2003-2004) en el ámbito profesional de la psicología pueden ilustrar algunas particularidades de la formación. Los datos de la etapa cualitativa (entrevistas a 12 profesionales psicólogos/as formados en distintas

universidades y que se desempeñan en cuatro especialidades: psicología clínica, psicología comunitaria, psicología educacional y psicología organizacional) muestran una valoración a la formación ética recibida, independientemente de la modalidad de inclusión del tema ético en la malla curricular, como asignatura, en forma transversal o en ambas formas. Especialmente se valora la entrega de información por parte de los/as docentes y la apertura de espacios de reflexión y discusión ante situaciones de conflicto o dilema moral. Datos estadounidenses apoyan estos testimonios; en una investigación en que se aplicó un cuestionario a 294 psicólogos/as clínicos/as la más alta estimación de utilidad formativa la obtuvieron los cursos de pregrado y la discusión de temas sensibles con colegas [Haas, Malouf y Mayerson, 1995]. Se destaca positivamente la contribución para discernir en la toma de decisiones frente a situaciones éticamente complejas del quehacer laboral y el énfasis en ciertos valores que guían la práctica profesional, especialmente el respeto por el Otro.

También hay postura crítica en tanto se relativizan las posibilidades de formación en la universidad, al postular que la formación solo resultaría efectiva en quienes ya poseen una base sólida de valores, previa al ingreso a la universidad.

Al integrar los datos cualitativos (entrevistas) con los cuantitativos (cuestionario de 87 ítems aplicado a 65 psicólogos y psicólogas de distintas especialidades y con diferente formación y trayectoria profesional) fue posible reconstruir la representación del ejercicio profesional ético, cuyo núcleo central se constituye de tres componentes. En primer lugar, la trascendencia de la confidencialidad en tanto principio a resguardar y quebrantado (quebrantable) sólo ante el peligro de daño inminente (sospecha de abuso sexual o ante riesgo de suicidio). Vinculada a la confidencialidad se presenta una concepción del quehacer profesional como un trabajo relacional con un Otro, cuyo objeto es la intimidad de ese Otro, la que debe ser resguardada. Evidente es aquí el anclaje en la representación del psicólogo clínico, representación que permea a las otras especialidades. Como parte del núcleo representacional se revela, asimismo, una ambigüedad en la definición del rol profesional, que se confedera con diversas cuestiones éticas derivadas justamente de tal ambigüedad.

En torno a tales componentes centrales giran una serie de atributos que muestran una concepción difusa y pobre acerca del ejercicio ético, en que una alta proporción de profesionales trabaja en más de una especialidad y en diversos contextos laborales (lo que a su vez contribuye a aumentar la ambigüedad en la definición del rol y amenaza la competencia profesional); que lo hacen en condiciones que ponen en riesgo su efectividad, desempeñando diversas funciones, en instituciones cuyos valores y principios no comparten y que existe desconocimiento o confusión respecto del carácter ético de ciertos comportamientos en el ámbito profesional.

Por otra parte, un estudio que reporta algunas estadísticas de la Comisión de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile [Winkler, 2004] informa que en 14 de 74 casos (30%) indagados se encontró que había falta ética. Que en los 14 casos se encontró señales de fallas en la sensibilidad ética y que en 11 de ellos había yerros en razonamiento moral. Por las características la información disponible en tales casos, no fue posible establecer los componentes de motivación y carácter moral. Queda claro a partir de esta suerte de “ceguera moral” que la formación debe partir por lo más básico, que es justamente el fomento de la sensibilidad ética.

Derivaciones y propuestas para la formación de investigadores/as en Ciencias Sociales

Probablemente nadie se postularía en desacuerdo con la necesidad de que una instrucción mínima de ética de la investigación implica el conocimiento de códigos, normativas y leyes. En muchas carreras profesionales se incorpora alguna asignatura en la malla curricular, pero no conocemos estudios que evalúen el impacto de tal formación. Voces críticas han cuestionado la asunción de que en un contexto de supervisión clínica se desarrolla la sensibilidad a través de la discusión de casos, lo que ha sido denominado el entrenamiento ‘por osmosis’ [Handelsman, 1995].

En particular, si asumimos las propuestas de Rest y entendemos la conducta moral como más compleja que la capacidad de discernir lo correcto en un determinado escenario,

la formación debe ir mucho más allá que conocer códigos o aprobar una asignatura; debe tener un carácter transversal. Implica incorporar en todos los cursos tanto unidades temáticas como actividades destinadas al desarrollo de la sensibilidad, el razonamiento, la motivación y el carácter moral.

De la misma forma hay que considerar la multiplicidad de actividades a implementar para fomentar el desarrollo moral: lecturas de textos y manuales, discusión de dilemas éticos derivados de la práctica profesional e investigativa, inserción del análisis de la influencia de la distribución del poder, género, clase social, orientación sexual u otras formas de discriminación, en la investigación y la práctica, realización de ejercicios de simulación (role-playing), etc. Una mención especial amerita en Ciencias Sociales el abordaje de los problemas particulares que emergen de la aplicación de metodología cualitativa, como ha descrito Berg [1998].

La discusión de dilemas éticos, es decir, situaciones en las que es necesario discernir entre alternativas que implican el rompimiento de ciertas reglas, por ejemplo, romper la confidencialidad para proteger la vida de una persona, es considerada una excelente alternativa para incentivar el desarrollo moral en quienes se están formando. Por otra parte, la literatura provee de interesantes ejemplos de situaciones inesperadas en distintos contextos investigativos, por ejemplo, en la investigación etnográfica en contexto hospitalario [Goodwin, Pope, Mort & Smith, 2003], en investigación cualitativa acerca del humor en enfermería [Boman & Jevne, 2000]; en análisis documental de archivos de internet y correo electrónico [Sixsmith & Murray, 2001] y la investigación de las relaciones entre cuidador/a y enfermo/a.

No menor es el rol de académicos/as en tanto modelos de comportamiento ético. El poder del ejemplo es obviamente mayor que la mera retórica o el discurso “en el aire”. Y la academia provee de excelentes contextos, en particular respecto de la relación profesor/a –alumno/a, en que es posible modelar el comportamiento ético. De la ideología “publica o perece” que se ha impuesto en las últimas décadas en la academia deriva la cuestión de las autorías en el trabajo de profesores/as con ayudantes,

maestrandos/as y alumnos/as en general. Un efecto preventivo, así como también de modelaje, tiene la práctica, altamente aconsejada, de conversar las reglas del juego antes. El Código de la American Psychological Association [2002] estipula que “los académicos/as discuten los créditos de publicación con sus estudiantes lo antes posible y a través del proceso de investigación y publicación en la medida que corresponda” (artículo 8.12 c). Otros han realizado recomendaciones respecto del orden de autoría dependiendo de la cantidad y tipo de trabajo que cada uno/a ha realizado (Fine y Kurdek, 1993) pero existe acuerdo en que ésta debe reflejar la contribución y de ninguna manera, la posesión de un determinado cargo (Jefe de Departamento) puede ser considerado como ‘mérito’ para reconocer autoría. Se hace evidente que tal práctica contribuirá a desarrollar en los/as estudiantes no sólo un sistema de alerta o de señales respecto de los temas éticos involucrados en esta y otras cuestiones, sino que provee además de una excelente oportunidad de desplegar argumentos y razonamientos que en su práctica ulterior contribuirán a una adecuada defensa de sus derechos en situaciones de desmedro de poder. Un segundo ejemplo concierne a la práctica relativamente frecuente en ciencias sociales de solicitar a alumnos/as que participen como sujetos de investigación –poblaciones cautivas-, y que apunta al riesgo de abuso de poder -de una de las partes- que implican los dobles roles (profesor/a-investigador/a por una parte; alumno/a- sujeto de investigación, por otra). Imperativo ético es que la participación de estudiantes sea voluntaria, lo que debe quedar estipulado en un documento de consentimiento informado. Si la participación es requisito de un curso debe estar en el programa y no debería ser una asignatura obligatoria; es importante asegurarse que la participación tiene valor educativo y ofrecer explicaciones exhaustivas una vez terminada la investigación.

Para finalizar deseo insistir en lo que ya sabemos: la complejidad de la cuestión de la formación ética. Aunque se ha planteado en ocasiones que la ética se ha transformado en un conjunto de reglas para impedir ser demandado por mala práctica, siguiendo a Cutcliffe y Ramcharan [2002], propongo una perspectiva de la ética-como-proceso en que las dimensiones morales están siempre presentes y en negociación, en la formación y en la investigación.

Debemos integrar la perspectiva científica con una perspectiva moral y de consideración del Otro; podemos y debemos asumir las demandas por hacer buena ciencia y esa es una ciencia ética. Una perspectiva deontológica con énfasis en el valor humano intrínseco obliga a que quienes participan de una investigación (“sujetos”) nunca sean tratados como medios para el logro de ciertas metas científicas; desde una perspectiva relacional implica buscar la conciliación del compromiso profesional del/a científico/a con la producción de conocimiento y con su compromiso humanitario por el bienestar de los/as participantes, es decir, rescatar la ética del cuidado.

Referencias bibliográficas

- Ajzen I. The social psychology of decision making. En E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.) *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. New York, Guilford, Nueva York, 1996: 297-328.
- American Psychological Association. *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*, 2002.
- Berg B. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston, Allyn and Bacon, 1998.
- Boman J & Jevne R. Pearls, Pith, and Provocation. *Ethical Evaluation in Qualitative Research*. QHR 2000; 10: 547-554.
- Colegio de Psicólogos de Chile. *Código de Ética Profesional*, 1999 (Disponible en www.colegiodepsicologos.cl; recuperado el 22 de octubre 2005).
- Cutcliffe J y Ramcharan P. Leveling the Playing Field? Exploring the Merits of the Ethics-as-Process Approach for Judging Qualitative Research Proposals. QHR, 2002; 12: 1000-1010.
- Fine M & Kurdek L. Reflections on Determining Authorship Credit and Authorship Order on Faculty—Student Collaborations. *American Psychologist*, 1993; 48: 1141-1147.
- Gilligan C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.
- Goodwin D, Pope C, Mort M & Smith A. *Ethics and Ethnography: An Experiential Account*. QHR 2003; 13: 567-577
- Haas, L, Malouf J & Mayerson N. Ethical Dilemmas in Psychological Practice: Results of a National Survey. En Bersoff, D. *Ethical Conflicts in Psychology*. Washington, American Psychological Association, 1995:90-98.
- Handelsman M. Problems with Ethics Training by "Osmosis". En Bersoff, D. *Ethical Conflicts in Psychology* (Washington, American Psychological Association, 1995: 110-112.
- Kitchener K. Intuition, critical evaluation, and ethical principles: The foundations for ethical decisions in counselling psychology. *The Counseling Psychologist*, 1984; 12: 43-55.
- Kohlberg L. *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*, New York, Harper and Row, 1981.
- Rest J. *Development in judging moral issues*. Minneapolis, Univ. Of Minnesota Press 1979.
- Sixsmith J & Murray C. Ethical Issues in the Documentary Data Analysis of Internet Posts and Archives. QHR 2001; 11: 423-432.
- Welfel E. & Kitchener K. Introduction to the Special Section: Ethics Education – An Agenda for the '90s. En Bersoff, D. *Ethical Conflicts in Psychology* Washington, American Psychological Association, 1995:126-131.
- Winkler M. I. Mesa Redonda: Ética y Psicología en Chile (Comisión de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile). IV Congreso Iberoamericano de Psicología, Santiago de Chile, 19-22 de julio 2004.