

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



CONSTRUCCIONES DE SENTIDO DE LOS ALUMNOS DE SÉPTIMO AÑO DE
LA CARRERA DE LICENCIATURA EN MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN EN TORNO A LA
ESTRUCTURA CURRICULAR DEL ÁREA DE FORMACIÓN VALÓRICA

POR GLADYS ALICIA MONSALVE SEPÚLVEDA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la
Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la
Educación.

DIRECTOR DE TESIS: Marco Antonio Ramis Lanyon

Concepción, abril de 2018

ÍNDICE

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema	7
1. Formulación del problema de investigación	8
2. Objetivos	20
2.1 Objetivo general	20
2.2 Objetivos específicos	20
3. Justificación	21
CAPÍTULO II: Marco teórico	23
1. Aproximación al concepto de valor	24
2. Introducción histórica	24
3. Aproximación a los sentidos del concepto de valor	25
4. La persona, sujeto de la ética y la moral	30
5. Aproximación teórico y psicosocial al problema de los valores	33
5.1 La Psicología del desarrollo Moral: la tesis de Lawrence Kohlberg acerca del desarrollo moral evolutivo del individuo	34
5.2 Principales elementos de la teoría de desarrollo moral de Kohlberg	35
5.2.1 Nivel Preconvencional: perspectiva individualista concreta del propio interés	36
5.2.2 Nivel Convencional: perspectiva de miembro de la sociedad	36
5.2.3 Nivel Postconvencional: perspectiva "anterior a la sociedad", no relativa o de razonamiento moral de principios	37
5.3 El acercamiento de la sociología funcionalista a los valores morales	38
5.4 El proceso de socialización como aprendizaje de valores	41
6. Aproximación desde el Proceso de Enseñanza Aprendizaje	41
6.1 Educación y valores	41
6.2 Los valores, un problema pedagógico	43

6.3 Aprendizaje y construcción de significados	45
CAPÍTULO III: Métodos y procedimientos	51
1. Fundamentación epistemológica	52
2. Principios o criterios muestrales	54
3. Diseño y aplicación de técnicas	55
3.1 Uso de entrevista grupal	56
3.2 Descripción de la técnica empleada	57
4. Técnicas de procedimiento	57
5. Modalidad de análisis	59
6. Descripción de procedimientos	60
CAPÍTULO IV: Resultados alcanzados	63
1. Presentación de los resultados	64
Parte I	66
1.1 Ética y profesión general	66
1.1.1 Definición de ética	66
1.1.2 Ética y la idea de Dios	68
1.1.3 La importancia de la ética en el desempeño profesional	70
1.2 Ética y medicina	74
1.2.1 Actuación del médico	74
1.2.2 Ética y sistema institucional de salud	78
1.2.3 El actuar ético desde la relación médico-paciente	85
Parte II	92
1.3 Sentidos otorgados a la línea formativa en valores	92
1.4 Sentidos críticos en torno a la línea formativa en valores	96
1.5 Resultados positivos de la experiencia formativa en valores	100

1.6 Vivencia de formación en valores desde la experiencia actual	110
1.7 Propuestas de mejoramiento de formación en valores	112
CAPÍTULO V: Análisis y discusión	117
1. Definición de ética	118
2. Ética y la idea de Dios	119
3. La importancia de la ética en el desempeño profesional	119
4. La ética desde el punto de vista del actuar medico	120
5. El actuar ético en medicina en el contexto de un sistema nacional de salud	122
6. La importancia de la relación médico-paciente	125
7. Sentidos otorgados a la línea formativa en valores	126
CAPÍTULO VI: Conclusiones y proyecciones	130
1. Conclusiones	131
2. Proyecciones	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS	
Cuadro N° 1: Malla curricular de Licenciatura en Medicina	146
Cuadro N°2: Rendimiento académico	147
Cuadro N°3: Categorización por rango de notas	149
Cuadro N°4: Pauta guía de entrevista primera sesión	151
Cuadro N°5: Pauta guía de entrevista segunda sesión	154

ÍNDICE

Tablas

Tabla N° 1: Ejes temáticos	65
Tabla N° 2: Pautas y resultados	122

ÍNDICE

Figuras

Figura N° 1: Principales fases aplicadas en el análisis cualitativo	62
---	----

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo propiciar una reflexión respecto de la experiencia formativa que se llevó a cabo a través del currículum inicial de la carrera de Licenciatura en Medicina, centrándose con especial atención en una de sus áreas, denominada 'Formación de la Persona', que intenta desarrollar en el futuro profesional, una visión trascendente y de sentido de la vida humana.

En este contexto, el análisis se realiza desde una perspectiva fenomenológica, que se centra en los estudiantes como actores partícipes del proceso de enseñanza–aprendizaje, teniendo además presente la complejidad de este proceso como fenómeno de conciencia, es que la investigación no aborda el fenómeno que se suscita en totalidad, sino que toca al menos un aspecto de él, éste se refiere a las construcciones de sentidos que realizan los estudiantes, buscando comprender las relaciones o nexos que se originan entre estas construcciones y un área determinada del currículum.

El acercamiento a la problemática se hace basándose en el paradigma interpretativo-subjetivo, que nos permite comprender las principales categorías de sentido que toma la experiencia educativa en valores, desde los propios estudiantes. Acorde al propósito de la investigación, su diseño se articula desde la metodología cualitativa y se fija en una estrategia interpretativa de caso. Como todo enfoque cualitativo tiene la limitación que nos imposibilita llegar a conclusiones definitivas, que nos permitan contestar el cuestionamiento de qué tan generalizadas son las opiniones de los estudiantes, en tanto, sujetos del estudio, o (dado el prisma fenomenológico) establecer relaciones de causa-efecto entre las diferentes variables que puedan estar en su escenario de aprendizaje; sin embargo, cabe señalar que desde este paradigma se pretende alcanzar un conocimiento objetivo y verificable de una estructura subjetiva de sentido, que se origina del propio discurso de los estudiantes, es decir, lograr una explicación comprensiva de los fenómenos sociales.

CAPÍTULO I
Planteamiento del problema

1. Formulación del problema de investigación

En este primer capítulo se pretende situar al lector en la temática que origina la investigación, la formación en valores. Esta reflexión surge en un contexto general desde la idea que la formación universitaria ha de ser acorde y ha de ser respuesta para las nuevas necesidades y demandas de una sociedad que ha experimentado cambios. A lo anterior se añade que la preocupación por una formación en valores no constituye una novedad, sino más bien ha sido una preocupación siempre presente en la educación chilena; en este contexto netamente educativo y centrado en una perspectiva psicopedagógica es que se plantea la idea que la educación universitaria requiere una especial atención, particularmente desde una mirada fenomenológica, la cual tiene por centro al estudiante como uno de los actores más relevantes del proceso de enseñanza – aprendizaje. En un segundo momento, este capítulo presenta la problemática que motiva la investigación, el propósito de la misma y los objetivos propuestos para su desarrollo, y por último, la justificación para llevarla a cabo.

La preocupación por una educación en valores parece ser un tema no sólo de países en vías de desarrollo como el nuestro, sino también de países llamados desarrollados. Los cambios que se han ido gestando en el ámbito de las ciencias y tecnología y el conocimiento en general, han implicado profundas transformaciones culturales y sociales, por tanto, han surgido para el hombre nuevos requerimientos en el modo de ser y de situarse en el mundo.

Si pensamos en una contextualización social mayor a la universidad en el plano de la formación ética, resulta importante reconocer como lo sostiene Martínez, Buxarrais y Bara (2002), que: “entre las necesidades a las que la universidad debe dar respuesta en este ámbito están la adaptación a la sociedad de la información y de las tecnologías, la integración al fenómeno de la globalización y el análisis de su impacto en los diferentes ámbitos de la ciencia, la tecnología, la economía y el mundo del trabajo”. En definitiva, esta nueva sociedad exige un profesional con

características adecuadas al nuevo paradigma social. Martínez (2002), señala que "la figura profesional ya no corresponde con la de una persona llena de conocimientos, que desempeña en su trabajo una serie de funciones y/o actuaciones profesionales en buena medida cerradas y repetitivas". Más bien, este nuevo paradigma solicita a un profesional, que sepa desarrollar la capacidad de aprehender nuevos contenidos y que de igual forma pueda desaprender los obsoletos para adquirir otros nuevos.

Desde la preocupación de la formación en valores, en términos generales, estos cambios culturales suponen para los individuos enfrentar nuevos dilemas y desafíos para los cuales han de prepararse. "El mayor de todos parece ser el de cómo adaptarse a las nuevas circunstancias preservando a la vez un sentido de la vida buena, los valores esenciales de la convivencia humana, la identidad de los grupos y las naciones, un orden público de responsabilidades compartidas, un correcto ejercicio de las libertades y la disciplina social requerida para el desarrollo y el despliegue de la creatividad" (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI, 1995, p.68). De tal forma, la necesidad de actualizar nuestra sociedad, es decir, dar el paso de una sociedad tardíamente desarrollada a una sociedad globalizada y del conocimiento, tiene en el ámbito educativo efectos directos sobre las definiciones del 'qué' y el 'para qué' de la experiencia formativa. Lo dicho expresa el nuevo sentido que adquiere la formación producto de la relación con dos realidades sociales. Una es el surgimiento de un nuevo modelo, como lo hemos señalado, y la otra hace referencia a una idea de formación de la persona desde una concepción más integral; todo lo que le concierne a ella debe ser objeto y propósito de la enseñanza y del aprendizaje (ética, moral, valores, sentimientos, sentido de su existencia, etc.).

(Cortina, 1995, 1997; Morín, 2000; Mayor Zaragoza, 2000 citado en Martínez et al., 2002) sostiene que "el ciudadano del siglo XXI va a enfrentarse a retos personales cuyas decisiones de acción sobre éstos influirán en las personas que están a su lado y en las que no están tan cerca". Por otra parte, clave será que este

ciudadano, como indica Monereo (2000 citado en Martínez, et al.), “desarrolle las habilidades y/o capacidades necesarias para construir el conocimiento que le sea útil y de la forma más significativa posible. Se trata de personas que sepan qué decir o hacer respecto de su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada momento o situación concreta”. Pero además, “un ciudadano que haga buen uso de su profesionalidad, o sea, experto del conocimiento, que diseñe y ponga en marcha alternativas laborales humanizadoras y viables desde un punto de vista ético” (Cortina, 1997; Martínez y Bujons, 2001 citado en Martínez et al., 2002, p. 6).

Nuestro país, con la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 1996, buscó al dar este paso, atender a las necesidades emergentes de “los nuevos requerimientos y nuevas configuraciones de las relaciones entre sociedad, conocimiento, comunicaciones y educación” (Cox, 1999, p. 234). En razón de ello, se entiende que la educación deba cambiar de propósito y perspectiva, “ la educación requiere, más que antes, contribuir a la formación de sentidos y de personas moralmente sólidas, con identidad y capacidad para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos que los del pasado” (Cox, 1999, p.235).

En el año 1996, fue aprobado el marco curricular común y obligatorio para la educación básica (Mineduc, Decreto N° 40), que entró en vigencia en 1997. Esto vino a complementar la idea sostenida por la Ley N° 18962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de autonomía curricular, que permite a cada centro escolar elaborar sus propios programas de estudio, posibilitando así una enseñanza más significativa para el estudiante, con mayor relevancia, pertinencia social y cultural. Además se intenta resguardar la identidad nacional, a través de la base curricular común.

En este marco, tanto para la educación básica como media, se aprobaron los ‘objetivos fundamentales transversales’ (OFT), que se estipulan de la siguiente manera: “deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el

proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo” (Ley N° 18962, 1996, p. 10-12). Estos son de responsabilidad de todo el centro escolar y se deben cumplir a través de múltiples acciones que debe elaborar cada establecimiento. En el caso de la educación media, la propuesta tiene los mismos fundamentos, concepción curricular y pedagógica, que la implementada en la básica, incluyendo adaptaciones a las características del nivel secundario, sin embargo, la preocupación por la formación moral al interior de la educación formal data de mucho tiempo atrás (Castro, 1999). Al respecto, este autor considera que uno de los ideales más antiguos de la educación chilena ha sido la idea de formar a niños y a jóvenes en un sistema de normas morales y principios éticos que hagan de ellos seres virtuosos. Prueba de lo anterior es lo dicho en “la Constitución carrerista de 1813 y en el acta de creación del Instituto Nacional del mismo año, expresan que uno de los propósitos de la enseñanza es atender a la formación de carácter moral del ciudadano”, señala además que posteriormente, “este interés se expresaría en leyes, reglamentos, ordenanzas oficiales, pero también como parte de los idearios del magisterio” (Castro, 1999. p.8).

Sin embargo, este propósito de la enseñanza, no se tradujo en un contenido fundamental o un determinado cuerpo de valores que estuviera presente en los programas de la enseñanza obligatoria. El único espacio real que tuvo la formación ético-moral dentro de los planes y programas de estudio obligatorio fue en su calidad de ingrediente principal de la asignatura de Religión y Moral. Otro elemento que se constituyó como soporte para la posibilidad de mantener un trabajo permanente, laico o ecuménico, de educación en valores, fueron los textos de la enseñanza pública de comienzos de siglo, en tanto, que sus contenidos tocaban vidas ejemplares, cuentos y poemas moralizantes, fábulas y narraciones de hechos con moralejas virtuosas¹.

¹ Esta idea expresada por E. Castro, refiere a lo expresado en el numeral 17° del Reglamento para los Maestros de Primeras Letras, del 18 de junio de 1813, que explica la relación indisoluble entre texto y educación moral. Dice: “nada contribuye más a la buena educación que la elección de libros en que los infantes empiezan a leer. Las fábulas frías, las historias mal formadas, las devociones indiscretas, que carecen de lenguaje puro y máximas sólidas, depravan el gusto y ocasionan infinitos vicios

Estos textos no tenían carácter de obligatorios, puesto que no se obligaba la discusión de los temas entre maestros y alumnos, ni tampoco los temas constituían motivo de calificaciones, evaluaciones y promoción de curso, por tanto, podían ser considerados o no al enseñar (Castro, 1999).

Al pasar de los años nuestra educación no pudo superar la dicotomía entre lo declarado y lo realizado y, por ende, concretar su aspiración de una educación en valores. “A principio de los años 20, el movimiento de Escuela Nueva, si bien es cierto no es capaz de modificar el sesgo instruccional, abre con sus postulados y con su visión de la enseñanza nuevos incentivos que más tarde generarían una enseñanza más consecuente entre la teoría y la práctica”, como lo sostiene Castro (1999).

A pesar de esta dicotomía en el sistema educativo, la reforma de 1996, no representa una ruptura en el ámbito de los valores, es decir, entre la educación pre y post reforma educacional, ya que una ruptura significa una escisión y un cambio radical de unos valores por otros distintos, lo que no ha ocurrido en nuestra realidad nacional. La historia ratifica que siempre han estado presente en la sociedad chilena y en el espíritu de la educación, los ideales de una educación ético-moral que colabore al fin último, que es la máxima realización del bien común (elemento teleológico de un Estado-Nación), entendido éste, como el máximo desarrollo del hombre en sociedad. Esto se comprende a la luz de que la educación puede entenderse como una de las mejores posibilidades que establece una sociedad para transmitir y formar a sus ciudadanos en los valores que sustenta.

El concepto de ruptura, entonces, queda negado, más bien podríamos señalar conceptos como continuismo y optimización del ideal educativo chileno, dados a través de la reforma educativa de 1996 y sostenidos en la idea de obligatoriedad de una educación para niños y jóvenes en un marco de valores y en el sentido de

trascendentales a toda la vida”. Que se encuentra en el texto Amanda Labarca, “Historia de la Educación en Chile”. Stgo.1996, p.336-342.

transversalidad de los mismos. Esta reforma recoge y acoge los valores implícitos más que explícitos que la educación había sostenido en la formación de los educandos. La diferencia radica en el ‘cómo’ más que en el ‘qué’. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) establece que el propósito final de la educación chilena es “el desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico de las personas mediante la transmisión y el cultivo de los valores, conocimiento y destrezas enmarcadas en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”. Así, esta reforma al instituir los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), como parte del currículum obligatorio, sienta las bases y otorga el espacio en los cuales ha de desarrollarse la educación ético-moral. Los aprendizajes en los que se desarrollan estos objetivos, “aluden a aprendizajes de tipo general, comprensivo y de alta inclusividad, que se logran por una confluencia de estímulos instruccionales y experiencias formativas además de tener orígenes y alcances muy diferentes, se asimilan sin un orden preestablecido. Se observa su ocurrencia en adquisiciones conductuales de carácter genérico; con conductas que expresan valores, como por ejemplo: apreciaciones, actitudes e ideales; con capacidades intelectuales superiores, como el pensar reflexivo o la capacidad para resolver problemas, etc.” (Castro, 1999, p. 8).

En lo expuesto queda de manifiesto, que el concepto de transversalidad no resulta ajeno en el desarrollo de la educación chilena, ni representa una completa innovación. Lo que sí podemos considerar como elemento original es el hecho que en esta reforma educativa, uno de los ejes más importantes en la nueva estructura curricular son los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT); éstos responden a las necesidades, competencias y requerimientos que le demanda al hombre de hoy, una sociedad contemporánea compleja; esto implica que la educación ha de buscar una convergencia entre saber y moral, en pos de una verdadera formación humana integral, única forma de enfrentar los desafíos del presente y del futuro.

En la actualidad, la Ley N° 20370 (2009), establece la Ley General de Enseñanza (LGE), ésta se encuentra plenamente vigente y constituye la última reforma en el ámbito escolar; en el párrafo N° 1, Artículo N° 2, plantea en la primera parte del texto, qué es la educación y cuál es su finalidad: “La Educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas...”. Desde lo señalado, se puede sostener que en la presente reforma, también se recoge la preocupación por un desarrollo ético y moral de las personas, entendido como aspecto fundante y necesario para el desarrollo integral del ser humano.

La Educación Superior Chilena no está ajena a esta perspectiva –tal como lo adelantamos– intenta caminar por la misma senda, formar a los futuros profesionales con sentido crítico, creativo y, con sentido moral y ético. Los desafíos que supone esto para las universidades y para todos los actores que en ella se reúnen, toman diversas modalidades y enfoques curriculares, que se expresan en propuestas educativas diversas y particulares.²

Hortal (1994 citado en Martínez, Buxarrais y Bara, 2002), nos indica concretamente que la formación ética y moral en el medio profesional y universitario es, en su definición más esencial “una ayuda a la reflexión sistemática sobre el servicio específico, las principales obligaciones y los posibles conflictos éticos con que va a tener que enfrentarse quien aspira a asumir responsable y lúcidamente el ejercicio de su profesión en beneficio de la sociedad”.

²Estas afirmaciones se basan en la realidad nacional, cada universidad en forma independiente y autónoma fija, determina y adopta sus propios lineamientos y enfoques curriculares, de tal modo que sus currículas expresan una diversidad en valores, criterios y estilos, es decir, un distinto modo de llevar cabo la experiencia educativa tanto en el ámbito formativo disciplinar como en el ámbito ético-moral. Un ejemplo de ello son las universidades católicas de nuestro país, si bien es cierto, su finalidad última es la misma, la búsqueda de la verdad a la luz de la revelación cristiana, no así, los caminos o las finalidades más inmediatas de cada una de ellas que se traducen en formas de planificación de las acciones educativas de una manera propia y particular.

Desde todos estos elementos que más bien nos hablan de una preocupación institucional por la formación valórica en la educación formal –específicamente en la educación superior– surge además la preocupación desde elementos vinculados más a las dinámicas socioeducativas, es decir, aquellos fenómenos que condicionan el proceso enseñanza aprendizaje, y que se fundamentan en las interacciones que ocurren en dicho fenómeno.

En este contexto, podemos situar la preocupación por la educación en valores en una perspectiva psicopedagógica; en este sentido, la formación universitaria demanda una especial preocupación.

González (1999), nos indica que: “La calidad en la formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle el currículum universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación como profesional”.

Debemos partir de la base que este fenómeno socioeducativo “es multifacético, complejo y contradictorio”, así lo describe Ortiz (1999). Pareciera entonces, que ha de considerarse el surgimiento de un nuevo modelo de docencia universitaria, puesto que la incorporación y el tratamiento pedagógico de lo ético, presupone un cambio de perspectiva de la formación universitaria, en términos de calidad, esta tarea, no menor, ha de implicar por ejemplo, un cambio en la cultura docente del profesorado (práctica docente, actitudes del profesorado, formas de relacionarse con los estudiantes, etc.). Por otra parte, este nuevo modelo de docencia universitaria, debiera estar “más centrado en el que aprende y menos en el que enseña; más centrado en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar; y más en el dominio de sus competencias procedimentales y actitudinales que informativas y conceptuales”, como lo sostienen Martínez, Buxarrais y Bara (2002).

Otra consideración que se añade en este escenario, desde el proceso enseñanza-aprendizaje y en el contexto de una sociedad del conocimiento, es que cualquier acción pedagógica deberá centrar su esfuerzo en la potenciación de procesos que hagan “posible la adquisición de la información, selección, tratamiento, ordenación, estructuración significativa para finalmente, lograr transformarlo en conocimiento”, como lo sostiene Martínez (1995).

En este contexto de modernización de la educación, podríamos señalar que las instituciones de enseñanza superior de nuestro país (universidades, institutos profesionales, etc.), también se plantean tal modernización, que se puede traducir en el presente, en algunas acciones que dan cuenta de una preocupación por la calidad de la educación superior.

Un ejemplo de ello, lo constituye para el caso de las universidades, el interés por llevar a cabo procesos de autoevaluación y acreditación, otro ejemplo es el trabajo desarrollado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y las universidades a él asociadas en referencia a dos trabajos relacionados con la calidad de la educación superior, ellos son: “Las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus Implicancias para la docencia Universitaria” y “Evaluación de Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior”, cuyo desarrollo y resultados ya están publicados (CINDA 2000; 2001). El primero, hace referencia a la preocupación por determinar aprendizajes relevantes para los contextos actuales, que éstos vayan asociados a unos medios prescritos pertinentes, de forma que intencionen los procesos de enseñanza aprendizaje. El segundo, aborda la preocupación por enfrentar el desafío que supone para la docencia universitaria, la realidad actual. Se dirige a analizar y proponer cambios sustantivos y coherentes en los procesos de aprendizaje, en las estructuras curriculares, las metodologías y los recursos didácticos.

En la búsqueda de antecedentes empíricos nos encontramos con tres experiencias universitarias en el ámbito de los valores. Una es la investigación realizada por el psicólogo Hellmut Brinkmann de la Universidad de Concepción, Proyecto Fondecyt 1951153: “Influencia de los estudios universitarios en el perfil valórico de los jóvenes: comparación de dos universidades”, que pretende identificar la influencia que tiene el proceso educativo de la Universidad en la formación valórica de sus alumnos. Otra es la investigación que llevó a cabo la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), de Santiago, Chile: “Actitudes de los estudiantes de dos universidades chilenas hacia la Medicina y la práctica profesional”, que tuvo como propósito medir los cambios que los alumnos de medicina experimentan a lo largo de sus años de estudios universitarios en materia de actitudes, conocimiento, motivaciones y creencias sobre la medicina, el papel del médico y la práctica profesional. La investigación es de un carácter comparado y se utilizó a alumnos de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica. Una tercera es la investigación realizada por el profesor de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Sr. Patricio Merino que se centró en investigar si el diseño del plan de estudios y la formulación de los programas de estudios prescritos, impartidos por el Centro Teológico, hoy Instituto de Teología, para la Facultad de Ingeniería, propiciaban el aprendizaje respecto del diálogo fe y razón en los alumnos de Ingeniería, desde una perspectiva evaluativa con una metodología cuantitativa.

La Universidad Católica de la Santísima Concepción no ha estado ajena a la realidad nacional, particularmente en lo referido al ámbito de los valores. Desde siempre en su proyecto educativo la primera intención ha sido la preocupación por formar a sus alumnos en los valores cristianos y humanos y en la búsqueda de la verdad. En razón de ello y en su particular forma de ver la formación (otras universidades católicas no contemplan la formación de sus estudiantes de igual forma), el año 1998 se decretó la introducción en las mallas de todas las carreras que imparte, cuatro asignaturas de carácter mínimo, es decir, obligatorias, de las áreas de filosofía y teología (dos filosóficas y dos teológicas), con el fin de proporcionar a los

estudiantes un soporte de contenidos que les permita obrar fundadamente y en consecuencia con los valores que sustentan el proyecto educativo de esta universidad. A modo de ejemplo: la Facultad de Ingeniería contempla en sus diferentes carreras las asignaturas de Introducción a la Filosofía, Teología, Ética y Antropología Cristiana. Por tanto, el ámbito de los valores es un espacio que demanda especial preocupación de sus autoridades y docentes.

Lo anterior, nos permite decir que existe una preocupación respecto a la formación en valores que ha tenido como centro la institucionalidad, la preparación de docentes o desde la teoría del currículum. Sin embargo, no ha existido una preocupación suficiente –como ya decíamos- desde los que aprenden. Nos referimos a los propios estudiantes que reconocemos como sujetos de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha centrado en la formación en valores. De acuerdo a ello, la investigación que se realizó y que aquí se presenta, se inserta en este aspecto de la formación, con la idea de aportar alguna información relevante que pueda colaborar a la optimización de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, impartida por la Facultad de Medicina. Esta investigación tiene como propósito abordar, desde una mirada fenomenológica, el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en el estudiante. Teniendo presente que este proceso como fenómeno de conciencia es complejo, sólo se dirigirá a un aspecto de él y no al fenómeno que se suscita en su totalidad.

Para tal propósito, la investigación se centró en la entonces, carrera más nueva de la universidad, pero de gran importancia y trascendencia para ella, como es Licenciatura en Medicina. Se trató de un estudio comprensivo respecto de las construcciones de significado que los estudiantes sujetos de estudio, realizan en su formación como profesional de la salud, a raíz de lo que hemos denominado área de formación de la persona (área compuesta por asignaturas específicas en el orden filosófico, teológico y bioético), para diferenciarla de la formación disciplinar propiamente, aún cuando ambas interactúan en todo momento, porque precisamente

esta área, intenta ser el nexo articulador de una relación entre razón, fe y ciencia, entendida como sustantiva, en tanto, que contribuye y colabora a la formación de una persona que pueda a través de su actuar ser generadora de su propia perfección, sustentada y orientada en la verdad del Evangelio. Se pretende formar un profesional con una solidez espiritual basada en las virtudes cristianas y humanas, misión que se encuentra claramente expresada en la Declaración de Principios de la Universidad (Parte II, puntos 7 y 8).

Un antecedente importante y motivador para la elección de esta carrera y no otra, es que ella contaba en su plan de estudio con la mayor carga académica en el ámbito de la formación valórica dentro de la universidad; ésta corresponde a la presencia de asignaturas de corte filosófico, teológico y bioético que constituyen un continuo desde el primer año hasta la finalización de la carrera. Así, del 100% de asignaturas del plan de estudios, esta área tenía un 18% de presencia, lo que corresponde en términos de créditos a un 8,5% y en módulos de clases a un 6,8% (Ver Anexo. Cuadro N° 1, Malla Curricular de Licenciatura Medicina).

Por otra parte, resultaba interesante trabajar con la carrera de Licenciatura en Medicina, puesto que en ella se desarrolla de forma directa un aspecto que resulta ser vital para el hombre, como es la salud, en definitiva, algo tan delicado y preciado como es la vida humana, es en este aspecto particular, el del vivir humano en salud, donde se ponen en juego las estructuras morales de este profesional en cuanto a tal y como persona que trata a otra persona, el paciente. El desarrollo de la medicina en todas sus áreas, los recursos y las infraestructuras disponibles (normalmente deficitarios, por lo menos en países como el nuestro), la diversidad de patologías que aquejan a las personas, la complejidad de las mismas, la cantidad de demandas en términos de consulta, las exigencias de calidad en términos de atención (tanto tecnológica como humana), los sistemas previsionales de salud de las personas-pacientes, etc., han contribuido a la complejización de la relación médico – paciente, por ende, de sus estructuras éticas.

Es por ello que el propósito de esta investigación estuvo centrado en dar cuenta de las construcciones de sentido que un grupo de estudiantes a nivel terminal de su formación han conformado para enfrentar las problemáticas éticas propias de su profesión.

La preocupación por el sentido emerge desde el mismo discurso de los estudiantes, al comprender el sentido que le otorgan a las experiencias académicas de formación valórica en su universidad, su concepto de actuar éticamente, la importancia que le asignan en las profesiones en general y propia, etc. Tal propósito queda planteado en la siguiente pregunta: “¿Cuáles son las construcciones de sentido de los estudiantes de 7º año de Licenciatura en Medicina de la UCSC en torno a su dimensión ética profesional y la relación reconocida por ellos mismos que ha tenido su formación valórica académica universitaria con aquellas construcciones?”.

2. Objetivos:

2.1. Objetivo General:

1. Identificar construcciones de sentido que elaboran los estudiantes de 7º año de Licenciatura en Medicina, en torno a su dimensión ético profesional en relación al proceso formativo vivido.

2.2 .Objetivos Específicos:

1. Develar la visión general de los estudiantes del estudio en torno a la importancia que ellos le atribuyen a la formación en el ámbito ético de cualquier profesional.

2. Identificar algunas de las posibles relaciones establecidas y reconocidas por los estudiantes de su experiencia educativa formal en aquellas construcciones de sentido.
3. Conocer sus construcciones de sentido en torno a su deber ser, en relación a la actitud ética de un profesional de la salud.
4. Develar cómo actualizan su visión ética frente a situaciones problemáticas cotidianas de su actuar como profesional de la salud.
5. Conocer la significación que los estudiantes sujetos de estudio le asignan a aquellas asignaturas que se encuentran dentro de la línea formativa valórica de la Universidad.
6. Describir la presencia e importancia que ellos reconocen en la experiencia formativa académica universitaria en sus construcciones de sentido ético profesional.

3. Justificación

En el marco de la preocupación que la Universidad Católica de la Santísima Concepción tiene por la calidad de la educación y de los procesos de autoevaluación que está llevando a cabo, es que resultó relevante y pertinente realizar una investigación desde una perspectiva diferente a lo efectuado hasta ese momento -al menos en esta universidad-, en lo que se refiere a la formación integral de sus estudiantes, punto que resulta de especial significación a la luz del proyecto educativo que se propone y que apunta a la misión de entregar a la sociedad personas sólidamente formadas en lo profesional, fundamentadas en lo valórico y en la revelación cristiana. La investigación resulta diferente -como se indicó-, porque se

plantea desde una mirada cualitativa que busca comprender las relaciones o posibles nexos que se establecen entre un área determinada del currículum, área de formación de la persona, y las construcciones de sentido que se gestan a partir de ella, aspecto que no ha sido considerado en otra investigación, al menos desde el mismo origen de gestación, es decir, desde los propios estudiantes. Surge así, la inquietud de realizar una aproximación a dicha problemática que pueda contribuir con información útil para un análisis que permita optimizar las experiencias de aprendizajes de nuestros alumnos y por qué no, de los propios docentes que tienen tal responsabilidad.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

1. Aproximación al concepto de valor:

En el recorrido conceptual que se desarrollará en el presente capítulo, la temática axiológica es el eje que conducirá y proveerá de elementos para enfrentar nuestra problemática y situarnos adecuadamente frente a ella.

Los puntos que a continuación se desarrollan se abren a la reflexión desde tres aspectos: filosófico, psicosocial y educativo, claves para la investigación, aportando elementos que serán de utilidad especialmente para el análisis de los resultados que se encuentran en el capítulo cinco.

2. Introducción histórica:

Desde una mirada histórica el concepto de valor ha tenido diferentes significados, por ejemplo: se ha entendido como ‘valentía o coraje’, o como ‘precio de una cosa’ o ‘utilidad de la misma’. Ya desde la mitad del siglo XXI, se establece un uso más especializado, particularmente en el ámbito económico, se hace la diferencia entre ‘valor de uso’ y ‘valor de cambio’.

Por otra parte, cabe decir que el primero en utilizar la calificación juicio de valor, fue Albrecht Ritschl, teólogo alemán, supuso el primer uso propiamente filosófico del término, inspirado en la distinción Kantiana entre razón teórica y razón práctica, así como en sus consecuencias (como la validez práctica de la religión y la fe, pese a su imposibilidad de contrastación o prueba teórica), habló de ‘juicios de valor’ para señalar aquellos juicios que, si bien carecen de fundamento teórico, están racionalmente justificados desde el punto de vista práctico. Estos juicios no se refieren al valor económico del objeto, ni a la relación de éste con la preferencia de un sujeto, sino a su valor moral (práctico).

En el ámbito filosófico, ya desde el siglo XIX es que se utiliza de forma más especializada, el término de ‘valor’. Este fue introducido por Rudolf Hermann Lotze, es el primero que intenta una tematización de los valores y se le considera el fundador de la Axiología. Le siguen diferentes propuestas axiológicas, por mencionar algunas, la escuela de Baden (Rickert, Windelband, etc.) Brentano y la escuela Austríaca (Meignon, Ehrenfelds), Nietzsche, Husserl, Scheler, Hartmann, etc.

3. Aproximación al concepto de valor:

Según Bochenski (1980) “el hombre no se enfrenta sólo contemplativamente con la realidad. No sólo la ve, sino que que la valora o estima”, (...), “nuestra vida está determinada por la valoración y los valores”. Estas afirmaciones, nos dan cuenta de lo relevante y esencial que resulta para la humanización de la vida este aspecto, ‘el valorar’, más aún, estamos llamados y de alguna manera obligados a ello, por nuestra propia naturaleza. Para este autor, hay tres aspectos que han de considerarse al momento de enfrentar una valoración, a saber, el portador (objeto o sujeto) del valor, el valor mismo y la actitud humana frente al valor.

Una pregunta que cabría hacerse, es por qué la estimación de los valores no es siempre la misma, sino que parecieran ser relativas. Ante este problema dos corrientes filosóficas procuran una respuesta, la corriente positivista y la corriente idealista, al respecto, Bochenski (1980), indica que “el positivismo no es sostenible, como quiera que confunde la valoración y el valor, nuestra visión y reacción frente a los valores mismos”, por otra parte señala que, “el idealismo no se ve forzado, como el positivismo, a negar la evidencia inmediata de los valores”.

El mismo autor, caracteriza a los valores como ‘algo ideal’, por lo tanto, “tienen consistencia sólo en nuestro espíritu”, es decir, pertenecen a nuestra actividad espiritual y por último, el fundamento de ellos esta dado en la “relación entre el hombre y las cosas”. Agrega, que las valoraciones son variables, en tanto, “el hombre mismo es variable” y como contra parte, los valores son invariables, en tanto, “la

constitución del hombre es fundamentalmente constante”, de este aspecto deduce que los valores fundamentales tienen la característica de ser invariables.

A nuestro propósito en este punto, sirve dar una mirada a la filosofía de los valores de Max Scheler, máximo exponente en el ámbito axiológico, realizado por Antonio Pintor Ramos. En este análisis entrega algunos elementos que ayudarán a perfilar el concepto de valor desde la óptica objetivista scheleriana. Una primera cuestión que nos hace notar es la prioridad de lo emocional por sobre la razón, así el ‘sentir’ permite adentrarnos a objetos y zonas de lo real, que la razón no puede conocer; llama a esta capacidad ‘percepción afectiva’ y su naturaleza es intencional, la explica de la siguiente manera, “todo su ser consiste en hacer patente un objeto que de modo inmediato está presente en ella con su irreductible especificidad” (Pintor, 1997, p. 25). Añade, que el correlato específico de la percepción afectiva, son los valores y no las cosas, a éstos se los entienden como cualidades objetivas, esta captación es de forma inmediata, se da por sí misma, es un ‘autodon’, ésto lo convierte en puro ‘fenómeno’. A esta captación directa del correlato objetivo, se la llama intuición esencial, por tanto, no necesita de ninguna función que medie para su realización.

Una segunda cuestión es, como nos lo indica Pintor (1997), que los valores no dependen de las cosas en las que puedan estar depositados o realizados, es decir, de los bienes. Nos dice además, que desde el prisma scheleriano, “un bien es una cosa en tanto que ‘portadora de valores’, pero los bienes son siempre realizaciones limitadas de algún valor, el cual no depende del bien, sino que aparece dado como algo que en sí mismo trasciende de los posibles bienes en que se realiza”; los valores son de naturaleza ideal, son esencias a priori. Respecto del concepto ‘a priori’, nos aclara que se lo debe entender como no “ajeno a toda experiencia, sino tan sólo independiente en su validez de las distintas experiencias concretas”, se puede entender entonces, que los valores siendo esencias ideales, valen a priori.

Una tercera cuestión es la de la jerarquización de los valores que propone la teoría Scheleriana. Observamos las siguientes modalidades de darse los valores, la ordenación de las modalidades de los valores son concebidas en esta jerarquización, partiendo desde los valores inferiores a los valores superiores, a saber:

1) Valores sensibles, esta modalidad alude a una naturaleza sensible y son los comprendidos en la antítesis ‘agradable-desagradable’, dicen relación con los estados sensibles del placer y el dolor.

2) Valores vitales, son los comprendidos en la antítesis ‘noble–vulgar’, se relacionan con los modos del sentimiento vital.

3) Valores espirituales, son independientes del cuerpo y del entorno, se distinguen tres subgrupos: valores estéticos (antítesis bello- feo), valores jurídicos (antítesis justo-injusto), valores lógicos (antítesis verdadero-falso).

4) Valores religiosos, refieren a la antítesis ‘sagrado-profano’, aparecen dados como absolutos, por lo que, las demás modalidades se relacionan con ellos con mayor o menor grado de relatividad.

Finalmente, respecto de los valores morales, que son los que conciernen a esta investigación, no habría una modalidad axiológica en particular que contenga a los valores morales, los valores morales “aparecen en los actos que buscan una realización concreta de valores ideales” (...) “es precisamente la constitutiva referencia a la realización del sujeto lo que dota a estos actos de valor moral”, es decir, su realización “no se limita a pasar por el sujeto, sino que queda en él realizándolo”. Nos añade que la bondad moral de un acto no depende de situaciones subjetivas, aún cuando sea la libertad del sujeto quién elija unos u otros valores. Se deduce entonces, que es en la persona donde se encuentra de forma exclusiva (no está en otros seres), la posibilidad del surgir o de darse de los valores, posibilidad que se traduce en la acción espiritual que realiza “la percepción afectiva intencional”, se ha de reiterar que aún siendo así, los valores son en sí mismos independientes de esta acción espiritual y del sujeto que la realiza. En este sentido nos aporta lo dicho por

Derisi (1979), “las esencias valiosas son ‘trascendentales’ al sujeto que las advierte, están ahí desde siempre y son en sí mismas inmutables y eternas” (...) “no son ellas las que cambian; es el hombre individual y socialmente, y desde su situación histórica, quién las aprehende o no y de un modo o de otro”.

Estos antecedentes permiten situar mejor en el espacio que le es más propio a esta investigación, hacia una reflexión que nos acerque a mostrar la vinculación entre valores, ética, moral, formación y virtudes a vivir. En esta idea, nos preguntamos ¿para qué sirven los valores? Sirven de fundamento a las reglas con las cuales el individuo gobierna sus propias acciones. Estas reglas son los principios morales, que se entienden como las normas o ideas fundamentales que rigen el pensamiento y la conducta. Rodríguez (1984), sostiene que “en la noción de valor está la llave que nos permite acceder a los fenómenos de la vida moral”.

Vale preguntarse entonces ¿qué es la moral? Como punto de partida sostendremos que la moral es el objeto de la ética. A la ética se la entiende como una reflexión sistemática acerca de los actos humanos rectos, de la vida moral, no sólo para conocerlos sino para dirigirlos.

En razón de ello, se acepta a la ética como ciencia, puesto que expone y fundamenta científicamente principios universales sobre la moralidad de los actos humanos³. Esto último, (su referencia a los actos humanos), la hace tener un carácter eminentemente práctico. Rodríguez (1993) señala al respecto, que la ética tendría el propósito de “esclarecer filosóficamente la esencia de la vida moral y las relaciones fundamentales en ella implicadas, con el propósito de formular normas y criterios de

³Conviene tener presente que al hablar de “actos humanos” en Ética, se los entiende como aquellas acciones libres, producto de la voluntad y que el hombre, por tanto, es dueño de hacer o de omitir. A diferencia de los “actos del hombre”, que se los entiende como aquellos actos en los cuales no interviene la voluntad, sino elementos ajenos a ella. En razón de ello puede entenderse por qué no se puede hablar de la moralidad de los niños, ni de los dementes, ni de los enfermos de Alzheimer, ni de los animales, ni de las instituciones, etc.

juicio que puedan constituir una válida orientación para el ejercicio responsable de la libertad personal”.

El mismo autor señala que el análisis ético se origina en la ‘experiencia’, ésta ocurre cuando el hombre entra en contacto con el ser, es decir, con el mundo, consigo mismo, con los demás hombres, en la que participan los sentidos y la inteligencia; hace la distinción entre la ‘experiencia de la moral’, que la entiende como el conocimiento de realidades morales o que dicen relación con la moral. Estas realidades refieren a las costumbres, fenómenos espirituales exteriorizados, instituciones, razonamientos morales, etc., logrados por la observación externa, vía directa o a través de la literatura, la historia, la educación, etc., y de lo que denomina ‘experiencia moral’, que la define como una “actividad espontánea con que nuestra razón práctica dirige las operaciones voluntarias desde un punto de vista del bien absoluto”. Nos añade lo siguiente, “es en la experiencia de la deliberación moral, en la que intervienen convicciones éticas pre-científicas de carácter universal y de carácter particular, conocimientos acerca de las virtudes y conocimientos acerca de las acciones y de sus consecuencias; es también la experiencia del sentido del deber y la conciencia de la satisfacción o de la culpa, etc.”.

Según Rodríguez (1993), es a la ética, a quién le corresponde corregir los errores que se produzcan en la experiencia moral, puesto que ella puede estar teñida “por las pretensiones personales, sociales, ideológicas, etc., que a veces la fuerzan y la distorsionan” ¿Cómo se soluciona esto? lo hará confrontando la experiencia misma con los ‘primeros principios prácticos’ que son parte interna y constitutiva de la experiencia moral. Dichos principios, nos indica el autor, “son el fruto del conocimiento habitual” (Rodríguez, 1993, p. 77), significa que ellos se logran gracias a la capacidad originaria (o natural) de la persona para conocer y distinguir lo bueno y lo malo, capacidad denominada ‘sindéresis’.

4. La persona, sujeto de la ética y la moral

Habíamos dicho que el objeto de la ética era la moral, o más bien, el estudio acerca de la rectitud de los actos humanos, y que ésta se vincula con la bondad o maldad de los actos que un sujeto realiza voluntariamente y libremente. La voluntad y la libertad son los requisitos fundamentales para que un acto se constituya con un sentido moral; por lo tanto, sólo el hombre es capaz de actuar moralmente ya que no existe ninguna otra especie, otro ser que pueda cumplir tales requisitos. Así, la moral nos remite inevitablemente al hombre, mejor dicho, a la persona humana, que se constituye como tal, en virtud de la unión entre el alma (o espíritu) y el cuerpo de lo cual resulta un solo ser (unidad sustancial); a la persona humana la entendemos entonces, como un ser corpóreo y espiritual al mismo tiempo. Siendo así, se sigue que esta unidad, que la persona humana es, no cabría separación alguna sin alterar su identidad y, por otra parte, esta unidad es la que le otorgaría una dignidad de ‘ser’ intrínseca y absoluta.

La moral se funda en la dignidad, en el valor de la persona humana; desde esta afirmación, se la puede definir como el modo de ser y vivir que respeta y promueve la dignidad de la persona humana.

Hemos definido en el párrafo anterior a la persona humana desde una concepción clásica. Como ‘unidad sustancial’ desde una concepción más moderna podemos definirla como ‘unidad integral’, entendida como una unidad compuesta de varias dimensiones (corporal, espiritual, psicológica, intelectual, relacional, religiosa, cultural, sexuada, etc.), que se relacionan entre sí, y que cada una de ellas abarca de alguna manera a toda la persona. Por lo tanto, si la persona humana posee una dignidad intrínseca y absoluta, cada una de sus dimensiones participa de ella, es decir, “cada una de estas dimensiones goza de un valor, o mejor dicho, es un valor”. Castañeda (s.f.), señala también que cada una de estas dimensiones, cada uno de estos valores, por serlo, constituyen una exigencia de respuesta y que a esta exigencia se la

entiende como valor moral (que se concreta en la acción), de tal forma que se puede afirmar que los valores morales son los mismos que los valores humanos. Agrega que “los valores morales no son ni abstractos, ni irrelevantes en relación con la experiencia humana. Al contrario, los valores morales son los valores más importantes que existen, porque precisamente son los que protegen y promueven la dignidad de la persona humana en sus distintas dimensiones”.

Podemos entender que la moral no es simplemente un conjunto de normas morales que guían nuestra conducta, sino que es la expresión de los más altos valores que forman a la persona humana. En un terreno más concreto, la moral tiene que ver con las actitudes, pues los actos emergen de las actitudes, dicho de otra manera, son nuestras actitudes las que determinan nuestros actos; así las normas morales y los valores que estos presuponen, son los elementos que forman nuestras actitudes.

En términos generales podemos entender la noción de actitud como una disposición de ánimo de alguna manera manifestada, luego, su ámbito es el de los comportamientos concretos. Quintana (1998), la define así: “se trata de pautas de conductas que muestran la disposición permanente del sujeto para reaccionar ante determinados valores”.

En términos morales el teólogo Adolfo Castañeda, sostiene que la palabra más correcta para referirse a las actitudes que inclinan a una conducta moral es la palabra ‘virtud’. Las virtudes se pueden definir como ‘hábitos buenos’ y los hábitos como cualidades de nuestras facultades que nos predisponen a actuar de cierta forma con más prontitud y facilidad. Las virtudes se forman en la persona por la repetición de los actos buenos a los cuales ellas nos impulsan, así mientras más practiquemos esos actos, más virtuosos nos volveremos. Añade, además, que no es suficiente que una persona realice acciones buenas, ni que conozca lo que es la virtud, para que se constituya en una ‘persona buena’; una persona moral debe ‘vivir en la virtud’. Concluye diciendo que el ser una persona moral, es el mayor objetivo que una

persona debe proponerse lograr. La vida no se trata de tener más o de hacer más, sino de ‘ser más’.

Los conceptos desarrollados en este último apartado, se enmarcan en una orientación cristiana, que postula que la conducta de vida de una persona es un camino de perfección, que se lleva a cabo cumpliendo las exigencias de la propia naturaleza humana. Rodríguez (1984) nos señala que Aristóteles considera que la naturaleza humana no se encuentra inicialmente en el hombre de manera definitiva, sino que se la entiende como principio o posibilidad que debe actualizarse mediante el obrar y que la conducta humana es el tránsito del estado potencial a la plena realización o perfeccionamiento de la naturaleza, y ésta es por eso el objetivo o fin de dicho proceso. Por otra parte, siendo “Dios el autor de la naturaleza y de sus inclinaciones, las exigencias éticas tendrían en Él su último fundamento, serían exigencias divinas. Así, la voz de la naturaleza es también la voz de Dios, y la obediencia a las exigencias naturales es, en último término, obediencia a Dios. Por lo tanto, Dios es el término final del perfeccionamiento natural del hombre (de un modo diverso, lo es también del perfeccionamiento sobrenatural)” (Rodríguez 1984, p. 39).

La Universidad Católica de la Santísima Concepción toma su orientación y lleva a cabo su labor de formación proponiéndose dar cuenta y haciendo eco de las palabras expresadas por el Papa Juan Pablo II, refiriéndose a las exigencias a las cuales deben responder todas las Universidades Católicas frente a las necesidades de la sociedad actual, “la Universidad Católica está llamada de modo especial a responder a esta exigencia; su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda, la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana” (Constitución Apostólica de Juan Pablo II, N°7, 1990).

5. Aproximación teórica y psicosocial al problema de los valores:

Es claro que en las últimas décadas, ha habido mayor atención de la psicología por el ámbito de lo moral, la preocupación por mejorar la calidad de los procesos formativos y el entender que lo moral no está ajeno a ellos, ha sido un motivo importante para desarrollar esta área. Han surgido centros de investigación, revistas especializadas y numerosa bibliografía que habla del interés por lo moral (Martí, 2010).

Por otra parte, nos señala también, que las investigaciones sobre la moral hasta los años sesenta se desarrollaban preferentemente en los ámbitos de la psicología social, la psicología clínica y la sociología, a partir de ahí, el ámbito de mayor productividad científica fue el de la psicología evolutiva, gracias a psicólogos pertenecientes a la corriente cognitivo social como Piaget, Bandura y Kohlberg. Para Martí, quién ha sido el más importante representante de la psicología moral es Lawrence Kohlberg.

La psicología del desarrollo moral, además de retomar algunos aspectos que se encuentran en otros campos de la psicología, presenta diferentes posiciones procedentes del debate filosófico y ético. Se pueden encontrar en los estudios psicológicos sobre la moral, discusiones en torno a la comprensión de los fenómenos éticos, la fundamentación de éstos, naturaleza y génesis de la moralidad, de los valores, el desarrollo moral de la persona, etc., desde una perspectiva cognitiva o social.

La propuesta de educación moral que surge de la corriente cognitiva y evolutiva y que se basa en el desarrollo del juicio moral, se aleja de la educación moral entendida como socialización y de la idea de educación moral como clarificación de valores. Por ejemplo, Puig Rovira (1995), nos indica que desde este enfoque de la educación moral, “se entiende que el dominio progresivo de las formas

del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que, a su turno, nos acerca a juicios cada vez más óptimos y valiosos”. Nos aporta además, que siendo Dewey, Piaget y Kohlberg, los representantes más relevantes de este enfoque, se visualiza desde sus contribuciones tres principios básicos y comunes, a saber:

- Considerar la educación moral como proceso de desarrollo basado en la estimulación del pensamiento referidas a cuestiones morales, y cuyo propósito sería facilitar la evolución de la persona a través de diversas etapas.
- Resguardar la posibilidad de establecer fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que va pasando la persona.
- Y por último, aseverar que los estadios o fases superiores son, desde la perspectiva moral, mejores y más deseables que los inferiores.

5.1 La psicología del desarrollo moral: la tesis de Lawrence Kohlberg acerca del desarrollo moral evolutivo del individuo:

A continuación, expondremos sucintamente la propuesta realizada por quién se considera como el teórico más destacado respecto al desarrollo moral desde la psicología, Lawrence Kohlberg.

En términos generales, podemos señalar que su trabajo fue un esfuerzo por aplicar los principios de la teoría cognitivo evolutiva al campo de la educación moral, como lo sostiene Gordillo (1992).

Las raíces del trabajo desarrollado por Kohlberg, se encuentran en la propuesta Piagetana (concepción estructuralista acerca de como se adquiere el conocimiento), especialmente en las ideas de el juicio moral del niño. Según Hersh, Reimer y Paolitto (1984), “Kohlberg ha ayudado a terminar la obra incompleta de

Piaget; pero en el proceso, ha expandido y revisado enormemente los hallazgos originales de éste”.

Para estos autores, la mayor contribución de Kohlberg, fue haber aplicado “el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral” (Hersh, et al., 1984, p. 45).

5.2 Principales elementos de la teoría de desarrollo moral de Kohlberg:

Para Kohlberg, el procedimiento de decisión moral se garantiza partiendo de una serie de principios universales que asumirían la función de criterio de evaluación de todas las decisiones que se ejerzan en contextos particulares. El considerar al hombre como un fin en sí mismo, al que debe asegurársele su libertad, la igualdad y las condiciones mínimas de existencia, tiene un valor de principio del que se partiría para evaluar las acciones, o decisiones que afecten de alguna manera al ser humano, pero como habíamos adelantado, lo central de esta teoría son los seis estadios de desarrollo moral de una persona. Sin embargo, como destaca Rugarcía (2002), el sexto estadio del desarrollo moral (el cual habrá de considerarse como el estadio final del desarrollo moral) expresa una discusión sobre cómo habrá de entenderse lo moral de una manera que de ahí puedan derivarse los criterios para la descripción y el estudio empírico. Es decir, la discusión sobre lo bueno, lo correcto éticamente, habrá de ser abordada de manera no empírica, de manera que pueda decidirse sobre la función prescriptiva de un determinado juicio.

Sólo tomando una posición inicial respecto a cómo entender lo ético, podrá clasificarse ese estado ideal de razonamiento hacia el que el desarrollo de los seres humanos habría de tender. Por lo tanto, sólo clarificando y tomando posición con el estado final deseado y justificado filosóficamente, podrá entenderse el juicio moral de los seres humanos. Los estadios anteriores a este estadio final esperado, diferirán de

éste en su menor capacidad tanto de abstracción y como para realizar juicios universales e imparciales. Así, no sólo con este marco teórico se comprenden los ‘dilemas éticos’ de las personas, sino que además, éste permite discriminar entre diferentes tipos de argumentaciones que dependerán, como hemos dicho, de su posición en esos estadios de desarrollo de juicio moral.

A continuación, basados en Gordillo (1992), exponemos cada nivel dedesarrollo establecido por Kohlberg:

5.2.1 NIVEL PRECONVENCIONAL: este nivel es básicamente egocéntrico, los juicios morales se limitan sólo a consecuencias individuales. Perspectiva individualista concreta del propio interés; se desarrolla en dos estadios:

- **Estadio 1:** Moral heterónoma: disposición de obediencia a las reglas y a la autoridad, nivel egocéntrico que no permite considerar los puntos de vista de los otros.
- **Estadio 2:** Moral individualista: orientación individualista, se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejan a otros hacer lo mismo, se reconocen puntos de vistas diferentes a los propios, para lograr un beneficio puede ser necesario realizar intercambios y compromisos.

5.2.2 NIVEL CONVENCIONAL: este nivel responde a una perspectiva social; las expectativas del grupo social, la seguridad y el orden son los principales criterios; se desarrolla en dos estadios.

- **Estadio 3:** Moralidad interpersonal: lo correcto coincide con lo que la mayoría expresa, la moralidad se traduce en el resultado de las relaciones de

confianza mutua y de la aprobación social. La conducta se juzga la mayoría de las veces por la intención y la motivación.

- **Estadio 4:** Moral de sistema social: motivada hacia la ley y el orden, lo correcto está determinado por la autoridad y las leyes, para mantener el orden social, los intereses individuales son morales, en tanto, se fundan en leyes iguales para todos.

5.2.3 NIVEL POSTCONVENCIONAL: en este último nivel el bien y el mal, se establece sin referencia al propio individuo o a la situación social, los principios se respetan porque se comprende la bondad intrínseca de los mismos.

- **Estadio 5:** Moral del contrato social y de los derechos individuales: se trata de salvaguardar los derechos individuales y las normas acordadas en una sociedad, aún cuando puedan estar en conflicto con la normas y leyes particulares de un grupo, la moral expresa la relativización de los valores individuales y la necesidad de lograr un acuerdo de una manera democrática, se puede dar la posibilidad de cambiar leyes injustas.
- **Estadio 6:** Moral de principios éticos universales: se reconocen principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, la persona razona en concordancia con su propia conciencia siguiendo principios libremente elegidos como la justicia, la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de la persona. Estos principios están cimentados en su comprensividad lógica, en su universalidad y en su consistencia. Se reconoce la naturaleza de la moralidad, es decir, se entiende que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.

5.3 El acercamiento de la sociología funcionalista a los valores morales:

La preocupación de la sociología por los valores, se centra en el rol que éstos cumplen en el funcionamiento de la sociedad, entendida como un sistema. De modo general y situados desde una perspectiva estructural-funcional, registramos algunas nociones señaladas por Ritzer (1995).

a) Para esta perspectiva, un sistema cultural compartido permite mantener la cohesión social, de tal modo que los valores comunes, permitan enfrentar de mejor manera los conflictos en una sociedad, se constituirían en una fortaleza.

b) Desde la esfera individual, se entiende igualmente la necesidad de un sistema de valores comunes, en donde se comparta la misma visión del mundo, para que les posibilite predecir, con un alto grado de precisión, lo que piensan y hacen los demás; con estas orientaciones cognitivas es que se puede conferir estabilidad, significado y posibilidad de predicción a las situaciones sociales.

c) Finalmente, una sociedad estable lo será, en razón de que los actores operen con orientaciones comunes.

Desde este enfoque, existe el amplio trabajo de Talcott Parsons del cual presentamos algunos de los elementos en torno a este tema.

Lo primero que hemos de señalar, es cómo el autor concibe la noción de sistema social. Lo define “como un modo de organización de los elementos de la acción relativo a la persistencia o procesos ordenados de cambio de las pautas interactivas de una pluralidad de actores individuales” (Parsons, 1951, p.19).

Lo segundo es, que para Parsons todos los sistemas sociales son sistemas de acción compuestos por unidades, que se conforman como tales, en la medida en que

son parte de un proceso de interacciones entre actores. Así, la estructura del sistema social es en esencia la estructura de las relaciones entre los actores; en este sentido, la unidad más significativa del sistema social, es la participación de un actor en una relación interactiva y que puede darse incluso, en una pluralidad de relaciones interactivas. Por otra parte, en lo que respecta a la funcionalidad del sistema de acción, se debe tener en cuenta tres focos integrativos, cada uno de ellos implican y dependen del otro, estos son: “el actor individual, el sistema interactivo y el sistema de pautas culturales” (Parsons, 1951, p.21).

Otro elemento es, que cuando éste autor se refiere a la naturaleza humana biológica, señala dos características esenciales. La primera la llama ‘la plasticidad’, y la define como la capacidad de aprender una pauta de conducta entre las múltiples posibilidades de conducta, afirmando que no hay determinación genética en la naturaleza humana biológica. La segunda la llama ‘sensitividad’, y la define como “la accesibilidad del individuo humano a la influencia de otros en el proceso de interacción social y la dependencia resultante de recibir reacciones relativamente particulares y específicas” (Parsons, 1951, p. 24). Esta característica es la base motivacional que nos permite acceder a la influencia en el proceso de aprender. Esto nos indica que las actitudes de los otros tienen especial importancia en el aprendizaje humano, particularmente, a la hora de motivar la aceptación de pautas de orientación de valor.

Un elemento más, es lo referido a la organización de las orientaciones de la acción, éstas se sostendrían en dos consideraciones necesarias para su organización, por una parte, se han de considerar tres modos de orientación motivacional: el cognitivo, el catético y el evaluativo, y por otra parte, a las diferenciaciones básicas de la estructura de la situación.

Parsons (1951), afirma que estos tres modos se “encuentran en todas las orientaciones concretas hacia todos los objetos”. Desarrolla, además, un análisis

respecto de lo que denomina la primacía relativa de los diferentes modos enunciados en líneas anteriores, nos interesa recalcar, aquella primacía en que los intereses evaluativos están por sobre los intereses cognitivos y catéticos, en esta situación la atención se centra en el orden del sistema, ésto es, el aspecto moral de la ordenación de la acción, los valores culturales que predominan, son los valores morales. La institucionalización en este punto, juega un papel importante, Parsons (1951) sostiene que la significación de la acción, no puede ser sólo evaluada “en términos de sus valores personales independientemente del sistema relacional en que se encuentre implicado”, esto significa que las elecciones que realiza siempre afectarán los intereses personales de los otros actores con los que interactúa y de las colectividades en las que participa, en cuanto que estos intereses no pueden ser diferenciados distributivamente, esto supondría un problema moral. Las acciones morales en el contexto social, son aquellas acciones que el actor realiza “en un rol de responsabilidad específica para los intereses de la colectividad” (Parsons, 1951, p.35). Sostiene también, que el aspecto moral es un componente muy importante en los roles sociales porque “define los límites institucionales de lo permitido para la acción”.

Por lo expuesto, para subsistir, un sistema social necesita coherencia en su estructura y con los sistemas de personalidad y cultura, lográndose esta integración mediante la socialización y el control social. Se entiende por socialización a la internalización de los actores en su sistema de personalidad y pautas culturales encarnadas en el sistema social.

Como vemos, la preocupación central de este autor, es dilucidar cómo los individuos logran vivir en sociedad, y cómo un sistema social tiene diversas recursividades para su mantenimiento. Por lo tanto, tenemos a un individuo que actuará según una ‘orientación de valor’, o bien por modelos culturales internalizados en el proceso de socialización para sopesar ciertas elecciones, en las cuales están implicados criterios de valorización.

5.4 El proceso de socialización como aprendizaje de valores:

Podemos definir el concepto de socialización en general como el proceso por el cual un individuo aprende a vivir en sociedad. Este proceso de aprendizaje realizado en la interacción que se establece con los otros miembros de la sociedad, refiere a un proceso de adaptación y aceptación de pautas de comportamiento social y de los valores de la sociedad en la que se participa. La socialización permite la transmisión de la cultura a través de las generaciones y el desarrollo de los individuos, en término de capacidades y habilidades para integrar de buena forma una sociedad.

El proceso de socialización está presente y se desarrolla a lo largo de toda la vida de un individuo, y en situaciones diversas, por ejemplo, en personas que cambian de una cultura a otra, o de un status social a otro, o de una ocupación a otra.

Finalmente señalamos, que la socialización se puede explicar considerando por una parte, la influencia que la sociedad ejerce en el individuo, en términos del amoldamiento y adaptación para una sociedad determinada, y por otra parte, considerando la respuesta o reacción del individuo a la sociedad.

6. Aproximación desde el proceso de enseñanza aprendizaje al problema de los valores:

6.1. Educación y valores:

En este punto, una primera cuestión que parece relevante abordar antes de entrar más directamente en la problemática del proceso de enseñanza aprendizaje versus los valores, es plantearnos la siguiente cuestión ¿la educación puede estar exenta de valores?

La investigación y la literatura en el ámbito de la educación moral, desarrollada en los últimos años, nos habla de la necesidad de remediar las carencias de la sociedad actual (violencia, corrupción, discriminación, etc.), y de los individuos que la han ido construyendo, ciertamente ha habido progreso material, científico, intelectual, etc., pero pareciera que este progreso, no ha sido a la par con el desarrollo del hombre como persona humana. En este sentido, la educación en valores, sin duda, es el camino por el cual, la sociedad actual se transformará en una más justa, equitativa y con mayor dignidad.

Dicho lo anterior, queremos apuntar algunos aspectos que nos permitirán ir delimitando una respuesta a la cuestión señalada antes. El primero refiere a la idea que a la educación, se la entiende como un proceso intencional de formación, en el cual, se encuentran involucrados dos actores principales, los estudiantes y los profesores. Uribe, Piscocoy y More (2002), hablan de que “la educación debe ser entendida como una dinámica de colaboración, supone una relación intencional entre la persona del maestro y la del estudiante”.

Un segundo aspecto que se ha de tener presente, es que cada uno de los actores que participa de esta dinámica relacional, trae consigo su propia historia que marcan sus intenciones, percepciones, juicios, actitudes, conductas, etc, por lo tanto, la información que se comparte o transmite, no “llega de manera aséptica” (...) “responden a una determinada forma de entender el mundo”, como lo plantea Uribe, Piscocoy y More (2002). Podríamos decir entonces, que nos revelamos desde nuestros propios constructos personales, sociales y desde nuestra propia carga valórica. Los mismos autores sostienen al respecto, “todos aquellos que se desempeñan como maestros, en cualquiera de los niveles educativos, evidenciando sus gustos o preferencias personales, las convenciones sociales que han aceptado, y también lo que consideramos valioso para hacer posible la convivencia entre las personas, es decir, evidencian sus valores”, estos aspectos aluden al concepto de currículum oculto.

Un tercer aspecto que se agrega, nos remite a la idea de que los espacios que se gestan en las instituciones educativas, en sus formas de ordenar la organización, en los modos de gestión, en las relaciones que se establecen, etc., son espacios propicios para mostrar y orientar a los estudiantes sobre lo que es bueno o valioso, y lo que no lo es.

Desde lo señalado, se puede afirmar que ningún proceso educativo, ni ninguna institución educativa, están exentos de una propuesta valórica, cualquiera sea ella, por lo tanto, no es posible afirmar que exista una propuesta educativa indiferente o desprovista de valores. La educación siempre va a implicar y contener una determinada propuesta valórica, que en su intencionalidad última nos remite al perfeccionamiento de la persona en tanto, persona. Toda propuesta educativa se basa en valores y se ordena en torno a ellos, sin embargo, éstos no deben ser aceptados ni incorporados por los estudiantes en forma meramente mecánica y sin reflexión, sino que deben ser asumidos como un constructo que ellos mismos realizan y que los pueden conducir a una máxima realización personal.

6.2 Los valores, un problema pedagógico.

Ya más en el terreno del proceso de enseñanza y aprendizaje, una segunda cuestión a plantear es que la formación de valores constituye un problema pedagógico complejo.

González (1999), sostiene que la comprensión de este problema sólo es posible “a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana”. Por tanto, “el valor debe ser analizado teniendo presente su naturaleza objetiva-subjetiva. La comprensión de la naturaleza del valor resulta fundamental para su educación”.

La naturaleza dual del valor se explica, porque es sólo el ser humano quién tiene la capacidad de realizar procesos de atribución de significado, de valoración, esto da cuenta de la naturaleza subjetiva del valor, y desde lo opuesto, su naturaleza objetiva se entiende, en tanto que el valor forma parte de la realidad social e histórica en la que se desenvuelve el ser humano.

Por otra parte, la naturaleza subjetiva del valor, significa que los valores son “reflejados por cada persona de manera diferente en función de su historia individual, de sus intereses y capacidades” (González, 1999), es decir, las personas no aceptan ni viven necesariamente de igual forma los valores determinados por una sociedad. La misma autora, nos señala que esto sucede porque la conformación de una escala de valores no se caracteriza por ser un proceso, ni lineal ni mecánico, sino que es, un proceso complejo de construcción personal, que se realiza en interacción con su propio medio histórico-social, que le permite entonces, constituir sus propios valores.

En este contexto, podemos entender a los valores en su función de reguladores de la actuación individual (desde su naturaleza subjetiva). Para González (1999) “el valor en su existencia subjetiva individual se manifiesta como motivo de la actuación”, agrega “los valores, por tanto, existen en el individuo como formaciones motivacionales de la personalidad que orientan su actuación hacia la satisfacción de sus necesidades”.

El aspecto motivacional de los valores es clave, es decir, en cuantos éstos se establecen en motivos para la conducta del sujeto, se transforman en verdaderos reguladores de ella. Ejemplificando lo señalado: una persona es honesta no porque necesariamente conozca la importancia del valor honestidad o que las circunstancias lo obliguen a ser honesto, sino porque siente la necesidad de actuar honestamente, constituyéndose en este caso, un motivo de la actuación.

Lo expresado, nos lleva a hacer algunos alcances, el primero cae en el terreno pedagógico, este se refiere a evidenciar que el docente en cualquier nivel educativo,

requiere tener una preparación psicopedagógica suficiente para poder diseñar, ejecutar y dirigir un proceso de enseñanza- aprendizaje que propicie la educación de valores, en el sentido de proceso de construcción y apropiación de valores que deberían realizar los estudiantes. El segundo alcance, nos permite entender que en el currículum de los distintos niveles educativos, la formación de valores no se podría entender como un proceso de transmisión de información que realiza el profesor hacia el estudiante, en el cual, el estudiante asume una posición pasiva, receptor de significados; por el contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje, más bien, debiera entenderse como un proceso de comunicación complejo entre estudiantes y profesores, donde el estudiante asume una posición activa en la apropiación individual de los significados para la construcción de sus valores.

Finalmente en esta línea, González (1985), nos aporta la siguiente idea, “el valor como formación motivacional de la personalidad tiene diversos niveles de expresión funcional en la regulación de la actuación”. Propone que el nivel de desarrollo del valor como regulador de la actuación, se podría analizar a partir de ciertos indicadores, el conocimiento de los indicadores son relevantes no sólo para el diagnóstico de su nivel de desarrollo, sino también para su educación.

6.3 Aprendizaje y construcción de significados:

En este punto centraremos nuestra reflexión en torno a un concepto que para muchos estudiosos del campo de la educación, posee un gran valor heurístico y encierra una enorme potencialidad como instrumento de análisis, de reflexión e intervención pedagógica. Su importancia radica en la propuesta de una nueva perspectiva, en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, de ser el referente teórico explícito de la investigación.

Esta nueva perspectiva a la cual nos referimos, alude al concepto de ‘aprendizaje significativo’, este concepto implica relevar el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué significa que los alumnos construyan significados?, Romero (2009), señala, que "construimos significados cuando somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos" (conocimientos previos). Para que estas relaciones sean factibles de transformarse en asignación de significados, se requiere de dos condiciones, por una parte, que el individuo tenga una actitud o disposición ha realizar aprendizajes significativos, que son distintos a aquellos que se realizan por ejemplo, por repetición, y por otra, que el material de aprendizaje sea significativo, es decir, que el material de aprendizaje posea características que permitan intencionadamente una conexión con las estructuras de conocimientos del individuo, de tal modo, que le posibiliten relacionar sustantivamente los conocimientos previos con los nuevos conocimientos presentados, sólo así se constituirá aprendizaje con significado

Por lo tanto, la mayor o menor riqueza de significados que atribuimos al material de aprendizaje dependerá de la mayor o menor riqueza y complejidad de las relaciones que seamos capaces de establecer. El aprendizaje significativo, considera “tanto la naturaleza del material que se va a aprender como la de la estructura cognoscitiva de alumno en particular” (Ausubel, 1976, p. 57).

Desde una mirada piagetana, se puede decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Es precisamente, la asimilación, su inserción en los esquemas previos lo que da significado al material de aprendizaje; por lo tanto, aquello que no podemos asimilar a ningún esquema previo, carece totalmente de significado para nosotros. La construcción de significados involucra acomodación, diversificación, enriquecimiento y mayor interconexión de los

esquemas previos. De este modo al relacionar lo que ya sabemos con lo que estamos aprendiendo, los esquemas de acción y de conocimiento se modifican y al hacerlo, adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados.

Por otra parte, el aprendizaje no siempre es significativo, no es fácil alcanzar un grado elevado de significatividad. Muchas veces sucede que el alumno sólo atribuye significados parciales a lo que aprende: el concepto aprendido, la explicación, el valor, la norma de conducta o el procedimiento de resolución de problemas no significan exactamente lo mismo para el profesor que lo enseña, que para el alumno que lo ha aprendido; no tienen las mismas implicancias ni el mismo poder explicativo para ambos, no pueden utilizarlo o aplicarlo en igual extensión y profundidad. En definitiva, no tiene para ellos la misma fuerza como instrumento de comprensión y de acción sobre el fragmento de realidad a la que se refiere; hay una cuestión de grados de significatividad en el aprendizaje. Otras, ocurre que el aprendizaje se limita a la mera repetición memorística.

En este sentido, Ausubel y sus colaboradores han planteado que el aprendizaje significativo comporta exigencias que no resultan fáciles de cumplir. Una primera cosa es que el nuevo material de aprendizaje, el contenido que el alumno va a aprender, sea potencialmente significativo, es decir, sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para que así sea, debe cumplir dos requisitos, uno intrínseco al propio contenido de aprendizaje y el otro relativo al alumno particular que va a aprenderlo.

El primer requisito refiere a que el contenido tenga una cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Difícil para el alumno resultará construir significados si el contenido de aprendizaje es ambiguo, confuso, arbitrario o está poco estructurado, es decir, si no es potencialmente significativo desde un punto de vista lógico. Dicha significatividad lógica como la

denomina Ausubel, considera dos elementos: la estructura interna del contenido y la manera como éste se le presente al alumno.

Cumplido el primer requisito, se agrega un segundo requisito para que un alumno construya significados en base a este contenido es que se hace necesario poner a éste en relación de forma no arbitraria con lo que ya conoce el alumno, dicho de otra manera, que pueda asimilarlo e insertarlo en las redes de significados ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje, siendo necesario que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico; esto explica la relevancia que toma el conocimiento previo del alumno como elemento decisivo al momento de afrontar la adquisición de nuevos conocimientos.

A los dos requisitos mencionados, se le agrega un tercer requisito para que el alumno construya significados, refiere a la actitud positiva que el alumno debe tener para aprender significativamente; este último alude a la intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizaje con los conocimientos adquiridos previamente, con los significados ya construidos. Así, cuando la intencionalidad es escasa, el alumno probablemente se limitará a memorizar lo aprendido de una forma mecánica y repetitiva. Cuando la intencionalidad es más elevada, el alumno podrá establecer múltiples y diversas relaciones entre lo nuevo, y lo que ya conoce. Ahora bien, la posición en que se sitúe el alumno en el continuo que delimitan estos dos extremos, tiene directa relación con la motivación para aprender significativamente y con la habilidad del profesor para incentivar e incrementar esta motivación. En este punto la acción del profesor tiene gran importancia pues, para el alumno, la memorización mecánica y repetitiva de lo aprendido suele percibirse como un procedimiento más fácil y económico en términos de tiempo y energía, que la construcción de significados a través de la búsqueda y el establecimiento de relaciones sustantivas entre lo nuevo y lo ya conocido.

De lo expuesto, además, se pueden deducir dos conclusiones: la primera es que el aprendizaje significativo de un contenido cualquiera supone su memorización comprensiva, su ubicación o almacenamiento en una red más o menos amplia de significados, que en la medida en que coopera a ampliar y extender dicha red de significados, se incrementa la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones cuando se enfrente a posteriores situaciones o tareas. De lo cual se sigue la segunda conclusión: el aprendizaje significativo tiene un 'valor funcional', es decir, se constituye como un aprendizaje útil, que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados.

Frente a la concepción tradicional de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, que considera que el aprendizaje del alumno depende del profesor y de las metodologías de enseñanza, el aprendizaje significativo plantea un cambio radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que pone de manifiesto la relevancia del conocimiento previo del alumno y en general los procesos del pensamiento, los cuales se transforman en un elemento mediador entre los procedimientos instruccionales o didácticos y los resultados del aprendizaje. Es la construcción de significados realizada por el alumno a partir de la enseñanza, el elemento mediador que posibilita la explicación de los resultados de aprendizaje obtenidos. Por otra parte, se añade a lo dicho, que hay otros mediadores de orden psicológico que han de considerarse entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje, como lo sostiene Romero (2009), que son "la percepción que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones, sus expectativas ante la enseñanza, sus motivaciones y actitudes, las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, etc."

Podemos pensar que el alumno al mismo tiempo, construye significados y atribuye sentidos a lo que aprende. En este aspecto Romero (2009) expresa lo siguiente, "los significados que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no depende sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con

el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje”.

Finalmente podemos señalar, que la construcción de significados demanda al alumno en su totalidad, dado que el sentido que le pueda asignar a una tarea y los posibles significados que pueda construir al respecto, están determinados no solo por conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino que incluye, además, una compleja dinámica de intercambios comunicativos, establecida en diferentes niveles entre los participantes: entre los propios alumnos y especialmente, entre el profesor y los estudiantes. Así, mediante la dinámica de las representaciones mutuas, de las expectativas que se generan, de los comportamientos a que éstas dan lugar, del intercambio de informaciones, del establecimiento más o menos explícito y consensuado de las reglas o normas de actuación, y en definitiva, mediante la dinámica de los procesos psicosociológicos presentes en la situación de enseñanza, se va definiendo gradualmente y conjuntamente el contexto en el cual el alumno atribuye un sentido a su actuar y construye significados, es decir, realiza aprendizajes con un determinado grado de significatividad.

CAPÍTULO III

Métodos y procedimientos

1. Fundamentación Epistemológica:

Como explicitamos anteriormente, nuestro acercamiento epistemológico a la realidad por estudiar, se basa en lo que se conoce como 'Paradigma interpretativo-subjetivo'. Los elementos teóricos y epistemológicos de este paradigma⁴, tienen su origen en diferentes concepciones de índole filosófica y de las ciencias sociales.

Una de esas corrientes filosóficas es la Fenomenología⁵, de la cual su principal exponente es Edmundo Husserl (1859-1938). Briones (1989) sostiene que los postulados fundamentales de Husserl dicen relación con considerar que “los estados de la mente se caracterizan básicamente por tener una intencionalidad, una dirección hacia los objetos; es necesario distinguir entre el objeto como tal y la significación que se le da y, por lo tanto, el filósofo se interesa especialmente por los procesos que se dan en el entendimiento y el uso significativo del lenguaje”, se concibe, entonces, a la Fenomenología como “una investigación conceptual, eidética más que empírica”. Esta hipótesis filosófica tendrá una influencia en lo que es el objeto de investigación social, que se centra en las cosas tal como aparecen en la conciencia, sin preocuparse si tales apariencias son o no objetivamente verdaderas.

Desde esta base, existen los aportes teóricos de Max Weber, desde su concepto de *Verstehen*, que puede entenderse como “la comprensión empática de las experiencias de otros para comprender su conducta” (Briones 1989, p. 74). Bajo este

⁴ A pesar que el concepto de Paradigma no posee una definición única, podemos entenderlo para este efecto como “una concepción o teoría general del objeto de estudio de las ciencias sociales, de su método y de los principales temas y problemas que tales ciencias deben investigar. Como tal, el paradigma es reconocido por una comunidad de científicos como el fundamento válido de su práctica como investigadores” (Briones, 1989: 47).

⁵ Desde esta corriente filosófica se plantea lo que es la “actitud fenomenológica” que “plantea ante sí misma, un mundo de objetos, objetos que ya de entrada son interpretados y conceptualizados. La cuestión fenomenológica no reside pues saber lo que es verdadero o falso de facto, o qué juicios son correctos y que otros son incorrectos, sino más bien: qué entendemos nosotros por... Cuál es la significación de lo que tenemos en cuenta cuando juzgamos, negamos, dudamos, etc... (Diccionario general de Ciencias Humanas)

concepto subyace el de ‘acción social’, como todo acto dotado de sentido e intencionalidad.

Según Robles (1999), Max Weber llamaba ‘comprensión explicativa’ a la tarea de comprender motivacionalmente el sentido y significado que el o los actores atribuyen a sus propias acciones, situándolas en un contexto de significado inteligible, de manera de acceder a la explicación del curso real del comportamiento. Por otra parte, Briones (1989, p. 76) indica que “un objeto cultural o fenómeno social sólo se comprende cuando se conoce el propósito para el cual fue creado en la mente de las personas que lo usan”. El mismo autor nos señala, que “la tarea principal del investigador debe ser encontrar el sentido que el actor le asigna a su propio acto como también las definiciones que ese actor le da a las situaciones en las cuales actúa, sea que tales definiciones correspondan o no a lo que se denomina hechos objetivos”.

Al contrario de lo que pueda pensarse, cabe destacar que este paradigma también tiene pretensiones de alcanzar un conocimiento objetivo y verificable de una estructura subjetiva de sentido, lo que deriva en hablar de una búsqueda de la “explicación comprensiva” de los fenómenos sociales.

Esta investigación fija una estrategia interpretativa de caso, que apunta hacia la comprensión de un fenómeno determinado en un caso concreto, definido temporal y territorialmente. Este diseño pretendió ser fundamentalmente –en función a sus objetivos- de tipo explicativo en el contexto del paradigma interpretativo-subjetivo o comprensivo. En este diseño se abordaron sus objetivos específicos a través de técnicas de recogida de datos de origen cualitativo, buscando coherencia con los fundamentos epistemológicos y metodológicos de éste, y que hemos descrito más arriba.

Principalmente trató de comprender las principales categorías de sentido (variabilidad de sentidos) que toma la experiencia educativa en valores desde los

propios estudiantes. Fue un trabajo interpretativo, tomando en cuenta el contexto de elaboración de los discursos y el cruce de sentidos atribuidos tanto por quien lo produce, como por quién lo interpreta ‘desde afuera’ (investigador). Por lo tanto, se optó por una estrategia analítica e interpretativa de análisis hermenéutico, en donde los discursos son descritos, ordenados e interpretados desde un contexto con el cual el investigador está relacionado, como ejercicio empático (*verstehen*).

Dado que este paradigma tiene como centro aquellos sentidos otorgados por los propios estudiantes a sus propias acciones y a la de otros, y en general, a los fenómenos que lo rodean (realidad), nos permite trabajar con ciertas técnicas que privilegian la conversación y un tratamiento más profundo (comprensivo) del fenómeno que nos preocupa en esta investigación. Sin embargo, también posee las limitaciones de todo enfoque cualitativo, como es, la imposibilidad de llegar a conclusiones que nos permitan contestar el cuestionamiento de que tan generalizadas (frecuencia) son las ‘opiniones’ de los individuos, o (dado el prisma fenomenológico) establecer relaciones de causa-efecto entre distintas variables que puedan estar en juego.

2. Principios o criterios muestrales

Dado que esta investigación pretende aplicar una estrategia interpretativa de caso, las conclusiones a las que llega el análisis no intenta ser una generalización de los rasgos encontrados y por lo tanto, tampoco que los estudiantes en estudio sean una muestra de un universo mayor de casos a los cuales se les proyecte estas mismas conclusiones de estudio (Briones 1989). Sin embargo, no era factible aplicar la técnica de entrevista grupal con la totalidad de estudiantes que constituían el caso, por lo que se optó por una “muestra cualitativa dentro de un caso”. De esta forma, se escogieron igual número de hombres que mujeres. Para despejar que la variable rendimiento académico en los ramos directamente involucrados en el plan de

formación en valores de la universidad influyera o creara cierto sesgo en los participantes de nuestra investigación, se optó por sacar por cada uno de los estudiantes el promedio de notas en aquellos ramos, en los cuales no se encontró un nivel de variabilidad que nos llevara a tomar dicha variable como criterio de organización de los datos recogidos (Ver Anexo. Cuadro N° 2, Rendimiento Académico).

Los pasos fueron los siguientes:

- Selección del caso: constituido por los alumnos de séptimo año de la carrera de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, primera promoción de la Facultad de Medicina (1997). Fueron escogidos en razón de haber tenido la experiencia de cursar los ramos de la línea de formación de la persona de la Universidad.
- Determinación de los criterios de selección de los individuos que fueron parte del proceso de recogida de información: los criterios fueron igual número de hombres y mujeres (4 hombres y 4 mujeres), así como conformar un grupo que estuviera integrado por distintos rendimientos académicos. (Muestra dentro de un caso) (Ver Anexo. Cuadro N° 3, Categorización por Rangos de Notas).

3. Diseño y aplicación de técnicas:

Ya que se han explicitado los principios metodológicos que conforman la estrategia con la cual se pretendió alcanzar o abordar los objetivos de esta investigación, es necesario, presentar la traducción de estos principios en la elección de la técnica de recogida de información y cuestiones ya definidas como la elaboración del instrumento, la modalidad de análisis y presentación de los datos alcanzados por estos.

3.1 Uso de entrevista grupal:

La primera técnica para la recolección de los datos, la constituye una modalidad de entrevista grupal, que apunta hacia la constitución del contexto interpretativo en el cual se encuentran los estudiantes de nuestro estudio. Esta técnica, nos permitió revelar las construcciones de sentido de ellos desde su discurso en un contexto de interacción simétrico (entre pares), más que asimétrico (con el entrevistador), forma que no otorgan otras técnicas de carácter individual.

Si bien esta técnica consiste en trasladar una entrevista individual a un contexto público, o de una entrevista individual en un contexto restringido, la idea principal de esta forma de entrevista, radica como lo sostiene (Baeza, 2002) en “la producción de discurso individual en un marco de ausencia de intimidación para los individuos en dicha producción discursiva, por el hecho de la presencia de personas totalmente ajenas al que se expresa”. Además, fue importante registrar consensos y divergencias que se daban al interior del grupo. Aun cuando no se constituyeron en grupo de discusión⁶, sí fue importante dejar surgir los desacuerdos en la producción de discurso entre los participantes.

En síntesis, con esta técnica se pretende alcanzar aquellas construcciones de sentido desde la individualidad, pero en un contexto de ‘encuentro social’, de un colectivo que condiciona pero a la vez enriquece aquel discurso.

⁶ Si bien la expresión del ‘estar y el no estar de acuerdo’ al interior de las entrevistas eran momentos de recogida de datos claves para el investigador, esto no los constituía en un grupo de discusión, mientras esta técnica se defina como ‘un artificio metodológico de conversación grupal, pero de un grupo que se producirá en la conversación y terminará con ella. El grupo de discusión no es grupo ni antes ni después de la discusión; toda su existencia es el llegar a ser grupo de conversación’ (Canales 1994: 112) Por lo tanto, no es una técnica para grupos organizados de carácter comunitario.

3.2 Descripción de la técnica empleada:

Ésta consistió en una entrevista grupal realizada en dos sesiones, con un intervalo de tiempo de una semana y un tiempo aproximado de dos horas cada sesión.

En la primera se utilizó una pauta temática suficientemente abierta de manera que se lograra explorar los énfasis puestos por los estudiantes, como también para asegurar el sesgo que tuviese el investigador al ser demasiado específico en ciertos temas en desmedro de otros (Ver Anexo. Cuadro N° 4, Pauta de Entrevista Primera Sesión).

En una segunda sesión, se volvió con una pauta de entrevista que surgió del análisis preliminar de los discursos alcanzados en la primera ocasión, cuestión que poseía dos objetivos: por un lado profundizar y complementar aquellos puntos de más interés para esta investigación, y lograr validar la información alcanzada en la primera sesión (Ver Anexo. Cuadro N° 5, Pauta de Entrevista Segunda Sesión).

4. Técnicas de procedimiento:

Para asegurar que el procedimiento de recogida de datos fuera el óptimo, se realizó una ‘entrevista piloto’ a estudiantes de 4° año de Medicina de la misma universidad, antes de llevar a cabo la experiencia de campo con los estudiantes de séptimo año. Esta entrevista piloto tuvo por objeto asegurar un buen procedimiento de recogida de datos, específicamente a través de:

1. Complementación de los temas acordados que conformaban una primera pauta de entrevista (afinación del instrumento).

2. El entrenamiento del investigador en contextos de entrevista grupal y el aprendizaje de posibles errores o desaciertos que ahí ocurrieran, con el fin de ser superados.

3. El cumplimiento de una etapa exploratoria que requiere cualquier investigación social de corte cualitativo. Esto es un acercamiento a las posibles construcciones de sentido que se encontrarían en la etapa de recogida de datos propiamente tal.

Una vez realizada esta experiencia de campo con los estudiantes, el material de audio fue transcrito a literatura y se trabajó en el afinamiento de la pauta de entrevista, así como el mejoramiento de los criterios para escoger el lugar físico de entrevista, el rol del investigador como moderador y los asuntos técnicos.

Para conformar el grupo de trabajo de esta experiencia, que se realizó en el horario de una asignatura a la cual asistía todo el grupo curso (previa autorización del profesor de dicha asignatura), se procedió a solicitar la participación en la experiencia a ocho alumnos (cuatro mujeres y cuatro hombres), elegidos según los criterios antes señalados (punto 2, del presente capítulo), a lo cual nadie se negó. En la segunda sesión de entrevista, tres personas del grupo anterior se vieron impedidos de participar, por lo que se optó por reemplazarlas por personas de su mismo sexo.

En general las dos sesiones fueron entrevistas grupales marcadas por un ánimo de distensión y de voluntad abierta a la conversación. Tuvo un aspecto más coloquial que interrogativo, lo que sin duda enriqueció enormemente la calidad y cantidad de información obtenida

5. Modalidad de análisis:

La devolución que se hizo de la información obtenida -a los participantes- en la primera sesión de trabajo, hizo que un primer nivel de sistematización se realizara entre una sesión y otra. Esta tuvo la modalidad de codificar bajo tópicos generales (principalmente dado por las preguntas de largo alcance), las expresiones contenidas en la transcripción (construcción de un corpus que surge de un vaciamiento de la oralitura –grabación- a literatura) de la conversación grupal.

Esta misma información fue transcrita para ser sometida a una malla temática que ordenó las expresiones (frases o párrafos) en grupos bajo tópicos generales y categorías más específicas que se desprenden de éstos. Esta codificación permitió conformar un discurso grupal más allá del plano del discurso individual –un meta sujeto o sobre-ego (Baeza 2002) – y la conformación de ‘tipos’ interpretativos que brotan en este discurso, un discurso donde la individualidad de los estudiantes se ve modificada, ya que basados en nuestro marco epistemológico, lo central son los tipos de construcciones de sentido, y no ‘personas’ en sí.

Se procedió a un ordenamiento y análisis de éstas a través de lo que se llama análisis temático – transversal (Baeza 2002) reduciendo los datos hasta llegar a ciertas ‘unidades significativas’ que permitieron construir discursos tipo, que a la vez permitieron objetivar los elementos subjetivos e interpretativos encontrados. Concretamente, extrayendo y ordenando las unidades de análisis (frases y párrafos) bajo categorías temáticas que constituyen sentidos en torno a aquellas categorías y a la vez en relación con un todo, dado por la contextualización de la investigación. Se trata de alcanzar “toda la variabilidad de posicionamientos posibles a propósito de un tema indagado y en una serie de entrevistas” (Baeza, 2002, p. 119). Todo esto a través de un trabajo de codificación dado por los temas y subtemas en la guía de entrevistas (análisis proyectado) y las categorías emergidas en la recogida de la información, que

permita extraer fragmentos de discursos que tengan una coherencia de sentido en torno a un tópico determinado.

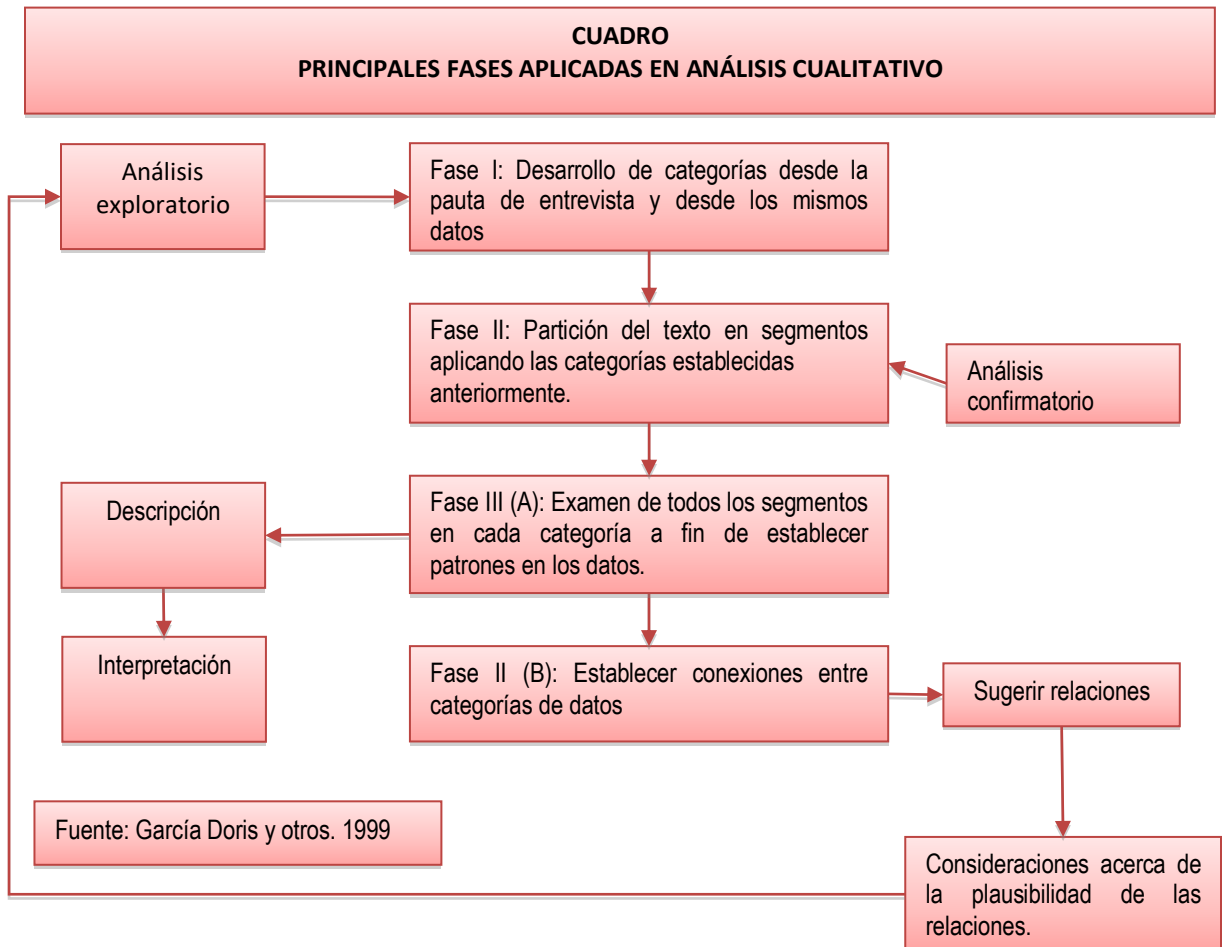
Una vez conformadas las unidades temáticas y sus respectivos tipos de construcciones de sentido al respecto, éstas fueron interpretadas hermenéuticamente valiéndose además de los elementos teóricos y empíricos que soportan esta investigación, aquellos requeridos durante y, luego del trabajo de campo. La forma de presentación, como se podrá apreciar, es a través de un texto narrativo, que da coherencia, permitiendo la integración de elementos teóricos y empíricos para las conclusiones de la investigación.

6. Descripción de procedimientos: El procedimiento estuvo constituido por cuatro fases, las cuales son:

- **Fase I:** Desde el análisis exploratorio a través de bibliografía esencial, conversaciones informales con profesores de los ramos atingentes e ideas de la investigadora se construyó un mapa con las primeras categorías que fueron plasmadas en la pauta de entrevista. Con las transcripciones de las entrevistas en mano, se comenzó a observar sub-categorías o categorías distintas a las que estaban en la pauta (Ver Anexo. Cuadro N° 4, Pauta de Entrevista Primera Sesión).
- **Fase II:** De esta forma, se fueron ubicando por cada una de las categorías y subcategorías, los distintos párrafos extraídos de la transcripción de las entrevistas, llegando a una partición del texto completo.
- **Fase III:** Los patrones en los datos se fueron estableciendo de manera de crear un relato coherente a partir del discurso de los estudiantes según las distintas categorías mayores (subtítulos) hasta establecer la descripción de los resultados.

- **Fase IV:** Se realizó una nueva revisión de la utilidad de los diferentes temas abordados, con vista a la posibilidad de fusionar o separar temáticas. De esta forma se establecieron las diferentes relaciones interpretativas entre diversas referencias de sentido efectuadas por los estudiantes. Por el carácter circular de todo proceso investigativo, estas posibles relaciones pueden establecerse como información válida en la fase exploratoria de una futura investigación.

Figura 1: Principales fases aplicadas en el análisis cualitativo



CAPÍTULO IV
Resultados alcanzados

1. Presentación de los resultados

Este capítulo tiene por finalidad hacer una presentación descriptiva de la información que se obtuvo como resultado de un proceso de categorización de las unidades de sentido que surgieron en la investigación que se llevó a cabo, con el propósito de dar una visión sintética de los resultados, que servirá de fuente empírica para desarrollar el análisis de éstos y su discusión con los elementos teóricos, en el capítulo siguiente.

Esta visión sintética, se divide para mayor claridad en dos partes. La primera (Parte I), se centró en los dos primeros ejes temáticos y la segunda (Parte II), corresponde al desarrollo de los últimos cinco ejes temáticos. Estos tres ejes temáticos abordan el objetivo general propuesto para ésta investigación.

PARTE I:

Esta primera parte, como se señaló, aborda el objetivo general (y sus respectivos objetivos específicos), que es:

“Identificar algunas de las construcciones de sentido que hacen los estudiantes de 7° año de Licenciatura en Medicina, en torno a su dimensión ético profesional”.

Se desarrolló a través de siete ejes temáticos, conformados cada uno de ellos por categorías de sentido, como se aprecia a continuación:

<p>1.1 Ética y profesión general:</p>	<p>1.1.1 Definición de ética: 1.1.2 Ética y la idea de Dios: 1.1.3 La importancia de la ética en el desempeño profesional:</p>
<p>1.2 Ética y medicina:</p>	<p>1.2.1 Actuación del médico: 1.2.2 Ética y sistema institucional de salud: 1.2.3 El actuar ético, desde la relación médico-paciente:</p>
<p>1.3 Sentidos de la línea formativa en valores:</p>	
<p>1.4 Sentidos críticos en torno a la línea formativa en valores:</p>	
<p>1.5 Resultados positivos de la experiencia formativa en valores:</p>	
<p>1.6 Vivencia de formación en valores desde la experiencia actual:</p>	
<p>1.7 Propuestas de mejoramiento de formación en valores:</p>	

1.1. Ética y profesión general:

Con este apartado (eje temático) queremos hacer referencia a las construcciones de sentido que hacen los estudiantes en torno a su definición y la importancia asignada a la ética en torno a cualquier ejercicio profesional.

1.1.1 Definición de ética:

En una primera aproximación, se trabajó la definición personal del concepto de ética. Al respecto los estudiantes señalaron pautas, parámetros o normas que nos informan o refieren acerca de lo bueno y lo malo de las cosas, de ‘hacer bien las cosas’ en todo ámbito del actuar en general:

“O dar una pauta acerca de lo que es lo bueno y lo malo de las cosas en referencia a la forma de hacer bien las cosas, en relación a parámetros que no necesariamente son explícitos”

Dentro de esta definición de ética o actuar éticamente relacionado con un ‘hacer bien las cosas’, surge una distinción ligada a fenómenos de carácter social o grupal, como es el cumplimiento de normas o reglas que éstos definen. ‘Hacer bien las cosas’, no necesariamente está ligado a un actuar ético, pues éste trasciende a lo que llamaríamos un ‘comportamiento adecuado’:

“Son normas tácitas que existen dentro de un grupo humano que realizan su actividad no solamente en medicina...y que en el fondo hace que todo se haga como decimos nosotros entre comillas: bien; o sea, de repente hay cosas que uno piensa que las estás haciendo bien y que no necesariamente se ajustan a la ética común de las personas”

Surge otro elemento, que aporta complejidad a lo señalado anteriormente. Esto es, la definición del concepto de ética desde una perspectiva relacional; se habla de 'naturaleza del hombre' entendida como lo intrínseco al hombre, lo que le corresponde y lo natural a él. Esto es, lo "que le es natural al hombre, es bueno éticamente":

(La ética) "Es realizar las cosas de acuerdo a la naturaleza del hombre, lo que es natural al hombre por así decirlo, es bueno éticamente y lo que se aleja de la naturaleza del hombre o va en contra de la naturaleza del hombre es malo éticamente"

A esto se agrega el sentido en torno a la ética relacionado a lo que es el 'bien común'.

"... osea cuando uno actúa va a estar actuando buscando el bien o buscando un bien...ese filtro que te da la ética es como casi un filtro de conciencia que te va a orientar hacia un bien común más que nada..."

Sin embargo, esta asociación pronto es rebatida, pues fue una idea que causó disenso entre los estudiantes. La idea de bien común no cumple con las expectativas de universalidad que ellos reconocen en la idea de ética:

"... por ejemplo los abortos son incorrectos pero que en otros países son aceptados en pro del bien común. Y en ese momento el bien común no es necesariamente ético y por lo tanto no va contra la ética y el bien común no es estar en la mente...Es distinto ir hacia el bien, que ir al bien común; son dos cosas absolutamente distintas, aparte que la percepción del

bien común en una situación puede ser muy distinta a otra o sea en Alemania en la segunda guerra el bien común era eliminar a los judíos...”

Bajo este sentido otorgado al concepto de ética, se expresa desde los ejemplos anteriores que lo que en una situación dada y bajo ciertas condiciones (‘lo mejor’), ciertas decisiones u opciones pueden llegar a ser convenientemente correctas o acertadas, pero no necesariamente apuntan a un actuar ético, entendido como ‘lo bueno’.

“Lo mejor es enemigo de lo bueno, dicen”

La relación entre ética y bien, estaría más cerca del sentido de ‘bien verdadero’, que denota un concepto más universal o transversal a las circunstancias relacionales o históricas:

“Creo que más que actuar sobre el bien común es actuar sobre el bien verdadero, buscar el bien verdadero para las cosas que estamos planteando”.

1.1.2 Ética y la idea de Dios:

En este punto, hemos indagado respecto de la relación que construyen los estudiantes desde su concepto de ética o actuar éticamente y su idea de Dios al respecto, dado que estamos con personas que están insertas en un medio académico y universitario católico, y por lo tanto es relevante indagar en sus construcciones de sentido al respecto.

Desde la asociación de la ética con la idea que ellos tienen de Dios y el ser cristiano, surge una asociación que se centra en la aceptación de códigos de conducta propuestos por la doctrina católica:

“Yo lo veo como el ser cristiano implica un poco el aceptar las normas morales que trata de proponer la Iglesia, es tratar de seguir como ese código ético.”

Otro de los sentidos encontrados, plantea una relación muy directa, más bien vivencial con la idea de Dios. Las pautas o criterios de discernimiento para la acción en vista a que sea ética, son vistos desde los esquemas de acción de ser cristiano:

“También creemos que Dios está en cada uno, o sea hay una parte del bien de Dios en cada uno de nosotros, somos personas a imagen y semejanza de él, entonces se supone, que en mi caso actúo, a lo mejor suena cursi, pero trataría de hacer lo que Dios haría en mi lugar por así decirlo.”

Además es importante resaltar que existe una asociación del concepto de ética con la ‘naturaleza del hombre’ a la cual nos referíamos en el punto anterior. De esta naturaleza surgen las ‘leyes naturales’ que se expresan precisamente en los mandamientos entregados a la Iglesia por Dios, por lo tanto, la ética sí tendría una relación con la idea de Dios, especialmente en el sentido que construyen al respecto, los estudiantes que reconocen ser cristianos:

“Y son muy parecidos a las leyes naturales que rigen al hombre en general con la que son los mandamientos que rigen a la Iglesia, y que en realidad fueron dado por Dios, y que es una especie de ética, entonces yo creo que está muy relacionado la ética con Dios, porque soy cristiana”

Emerge en la discusión un sentido respecto a esta relación, que si bien no pretende contradecir los anteriores sentidos, sí los relativiza, pues bajo cierto concepto que se tenga de actuar éticamente, la idea de la fe en Dios no es causa necesaria para actuar éticamente:

“O sea, para aquellos que son creyentes, sí tiene una relación súper estrecha, y estoy de acuerdo con ellos; pero para los que no son creyentes no es necesario creer en un dios para poder actuar éticamente bien, entonces por supuesto está en relación, pero también puede no estar en relación, lo cual no significa no actuar éticamente bien. De repente los ateos se guían por las mismas normas éticas y morales y no necesariamente y no creen en un ser superior”.

1.1.3 La importancia de la ética en el desempeño profesional:

En este punto, queremos abordar las perspectivas de los estudiantes en torno a la ética desde el ejercicio de cualquier profesión, y desde ahí, presentar el análisis que ellos hacen desde su profesión en particular.

Al respecto, en un inicio se reconoce la importancia de tener presente el actuar éticamente en cualquier tipo de profesión:

“O sea la ética va a ser importante en todo... Por eso en todo por igual”

Para ellos, la base que sustenta que en toda profesión sea importante actuar éticamente, está dada por el hecho de que toda profesión o trabajo está en contacto

con personas, y desde ahí, ya se debe tener una consideración desde el punto de vista ético:

“Porque al final cualquier profesión, la que sea, de alguna forma van a trabajar directamente o indirectamente con personas y ya partiendo de ese punto de vista hay que actuar éticamente; por ejemplo nosé... yo me imagino hasta un ingeniero electrónico que trabaja con la tuerca, (porque) hasta la tuerca que él está poniendo le va a dar un servicio en algún momento a un hombre y si él no lo hace correctamente, si no pone todo su empeño se cae, por ejemplo, el puente o qué sé yo, puede haber un apagón o sea cosas como ésa...”

También surge la idea de que en medicina existe algo particular en torno a la importancia de la ética:

“Nosotros estamos más en contacto lo que es la vida o la muerte entonces es como más tema ético, más trascendentales para el hombre que en otras profesiones.”

Esta idea, sin embargo, no puede tomarse como que la ética es una exclusividad o es más importante para la profesión del médico. Al respecto, existen diferentes sentidos que tratan de explicar por qué se tiende a pensar que en la medicina la ética es una cuestión más importante que en otras profesiones. Una de esas es el hecho que se está en contacto con las personas en un plano más integral:

“Pero las personas que se ven, que son pacientes, son personas que padecen, personas que sufren...”

Existe un tipo de contacto especial con las personas, que se liga más allá de una relación de prestación de servicio. Éste llevaría a exigencias éticas mayores:

“Es que en la medicina hay un trato directo con la vida de las personas, sabemos que el derecho a la vida es uno de los principios básicos y se está viviendo todos los días dilemas de cómo enfrentar un paciente, de cómo darle una mejor atención y también actuar éticamente frente a todos teniendo algunas reflexiones.”

Ahora bien, sigue como una línea transversal a estos sentidos, el hecho de que sí existen ciertas particularidades, pero que eso no quiere decir que sea la ética más importante en medicina que en otras profesiones:

“Ahora lo que pasa con la medicina es que tiene temas de la ética que son... no es que le sean propios, si no que están más en el tapete de la discusión o sea son más discutibles, a lo mejor es eso, a lo mejor es por eso que se aplica, que se puede aplicar más a la medicina, pero yo creo que tiene que estar implícito en todo tipo de profesionales.”

Uno de los puntos que provoca discusión es que esta particularidad apunta a que el médico está en más contacto con personas desde un punto de vista cuantitativo:

“Es que yo pienso que el punto va en que nosotros, como médicos, nosotros tratamos con una mayor cantidad de gente quizás que el resto de lo profesionales; y digo quizás, porque un abogado que atiende mucha gente... no sé, pero por eso se nota más, estamos en más en contacto con la ética; pero en realidad la ética es una sola como estamos hablando...”

Pero esto es rebatido, pues no creen que se trate de cantidad o de tratar a más personas:

R : Problema cualitativo no cuantitativo...

R : Sí, eso iba a decir si era un problema cualitativo más que cuantitativo.

R : Noo...cuantitativo en ningún caso...

La idea desde lo cuantitativo surge desde lo que se puede pensar, desde observaciones externas:

“... no, no yo no estoy diciendo eso (de que en medicina se trate de una cuestión de cantidad de personas que trates), todo lo contrario a lo que se podía pensar, yo creo que en todas las profesiones, en todos los ámbitos en todos los trabajos, que sé yo, uno tiene contacto con los seres humanos, por tanto la ética debe ser igualmente importante; ahora, quizás como nosotros tratamos a tantas personas, que da la imagen de que nosotros tenemos más que ver con la ética; pero eso no es así; o sea, todos tenemos que guiarnos por la misma ética”

En síntesis, para los estudiantes está claro que en todas las profesiones la ética es importante, pero que en la medicina esto se vive de manera diferente, siendo visto desde observaciones externas, lo ético ‘se nota más’:

“Si un abogado va a poner un recurso para que le boten una casa a una familia pobre, lo siento mucho que se ajuste a la ley lo que esté haciendo, pero puede que esto esté reñido con la ética, y en eso tiene que interactuar, intervenir su aspecto ético

moral; que no lo hagan eso es otro asunto. Y en medicina pasa lo mismo, los pacientes pueden venir con más o menos problemas pero se notan más evidentemente, porque no es lo mismo que a una persona le digan que le van a botar la casa, que le digan que se le va a morir la mamá, pero son problemas que igual tienen que ver con la ética; y la medicina, por lo tanto, no es más ética que otras profesiones, sino que se nota más.”

1.2 Ética y medicina:

En este apartado nos referiremos a aquellas construcciones de sentido que hacen los estudiantes en torno al rol de la ética en referencia a su actuar, experiencia directa y/o indirecta con el ejercicio de la medicina y el sistema institucional en que se han insertado.

1.2.1 Actuación del médico

En este punto, hacemos referencia a cómo debería actuar un médico en su cotidianidad como tal o ante situaciones problemáticas desde un punto de vista ético.

Para comenzar, vemos que existe un reconocimiento de la influencia de ser profesionales jóvenes o que ‘recién están empezando’. Así, éste sería un profesional impetuoso y empeñado por hacer todo lo posible por salvar vidas, tanto así, que llega a ciertas medidas ‘agresivas’. Sin embargo, esta impetuosidad decrece conforme la experiencia se va acumulando con el tiempo:

*“Yo creo que cuando uno sale siempre es como idealista.
Uno cuando recién está empezando en estas cosas tiende a ser*

un poco más agresivo, pero en realidad la experiencia que uno va viendo, por ejemplo con la gente con la cual uno trabaja...al final es la experiencia la que va dando esa pauta; o sea, saber qué hacer con ese paciente... es como afinar más el ojo clínico.”

Este mismo ánimo impetuoso, hace que esas medidas ‘agresivas’ caigan en acciones como es el ensañamiento terapéutico. Al respecto, ellos tienen sus propios análisis:

“Eso es decisión del médico tratante en el momento, o sea, en ese momento hay que verlo de una forma idealmente lo más objetiva posible, hay que tratar de alejarse un poco, de sacarse toda la... pueden estar los familiares afuera, de esas cosas que producen presión en uno, las razones emotivas, y hay que tener cuidado en hacerlo porque una vez que uno instala una máquina en un paciente es ilegal retirarla, un paciente que está conectado a un ventilador mecánico no se puede desconectar porque decir ‘es que ahora nos dimos cuenta a los días de que el paciente no va ir a ninguna parte y se va a morir mañana...’ Eso es ilegal.”

Como vemos, frente a una situación en la que se puede caer en una medida agresiva debido a la impetuosidad y emocionalidad de salvar vidas a toda costa, la estrategia está en separar racionalmente y ponderar las medidas que se deben tomar como médicos responsables respecto a la situación particular del paciente.

“Existen un montón de procedimientos que se le pueden hacer al paciente que está en un estado crítico o grave, pero si uno se fija, no se usan los mismos criterios para gente de veinte años, uno de cuarenta, uno de cincuenta y uno de ochenta, y ahí

una de las diferencias para instalar esas medidas es el de no caer en medidas agresivas o innecesarias.”

Frente a estas decisiones que el médico debe tomar, surge la idea de que para esas situaciones, se debe actuar en conjunto con las familias que están acompañando a los pacientes en ese momento. Siendo fundamental una relación médico- familiares de acuerdo mutuo:

“No creo que sea una decisión exclusiva del médico, yo creo que pasa también por conversar el tema con los familiares y que haya participación y que en conjunto haya una decisión (...) Siempre que la familia esté de acuerdo; muchas veces la familia... o sea, nadie quiere que se le muera un familiar... muchas veces cuando te tocan pacientes crónicos que tienen cáncer, muchas veces la familia tiene asumido que va a terminar mal en el fondo, entonces están muchas veces más conscientes que el mismo médico y dicen: ‘¿sabí? que no’; o sea, suficiente, suficiente sufrir; ahí entra un poquito el juego de muchas veces la familia está cansada también”

Existe el convencimiento de que también se realizan acciones no éticas por parte de algunos médicos. Más que entrar en los detalles de estas acciones reprobables, el análisis surge desde lo que hay detrás de estas acciones. Así vemos que, para algunos, hay actos que pueden estar fuera de la ética, puesto que no necesariamente existen factores intencionales de hacer daño, sino más bien se interpretan como equivocaciones:

“Puede ser así, porque en medicina muchas veces uno puede ver que hay acciones en medicina que se realizan, que no son necesariamente éticamente correctas, pero es poco probable

(que sea con una intención de hacer daño) a menos que el médico sea un sicótico, que haga algo con el objetivo de hacerle mal al paciente.”

También se reconoce que el mismo agotamiento producido por el trabajo propio del médico en sistema de turnos, puede llevar a debilitar este tipo de relación basada en la comunicación con los pacientes y sus familiares. Para ellos una estrategia es hacer un ejercicio de empatía, como forma de revertir la rutinización del trabajo con los pacientes:

“Lo que pasa es que hay una cosa que de repente se va perdiendo, y que uno la va viendo por ejemplo, cuando está haciendo turno en urgencia y ya lleva doce horas haciendo turno y ya no es lo mismo como cuando uno empieza a las 08:00 de la mañana ya, entonces de repente uno siempre se tiene que hacer la pregunta: oye, si en realidad esta persona fuera mi familiar, si fuera mi mamá, si fuera mi papá, o sea, cómo me gustaría que lo atendieran. Claro de todas maneras entonces uno siempre se tiene que poner en el lugar de la otra persona.”

La necesidad de estar atento al actuar ético en medicina se debería a que la ética está presente en todos los procesos y procedimientos, desde los más sencillos como la entrevista con el paciente, a planos más avanzados donde pueden hacerse notar más los dilemas éticos a los cuales se enfrenta un médico:

“Yo creo que también... que la ética se pone en juego en todo momento cuando uno ve a un paciente, desde el momento que la entrevista, cuando hace el diagnóstico, cuando inicia un tratamiento, en todo momento se está poniendo en juego la salud del paciente, entonces está en juego la ética ya sea en

elegir el mejor tratamiento, el haber hecho un diagnóstico correcto de la patología del paciente y todo”

1.2.2 Ética y sistema institucional de salud

En este punto nos centraremos en las ideas que giran en torno a lo ético o no ético del sistema de salud y a las problemáticas que los estudiantes ven en él.

El análisis que ellos hacen se refiere principalmente a la limitación de recursos, situación que conlleva una serie de problemas donde una vez más está en juego su proceder ético:

“Ojalá tuviéramos la posibilidad de darle a todos los pacientes todo; pero el problema es que no existe, no se puede; es como la economía: las necesidades son ilimitadas y los recursos... En el acto médico deberían todos ser atendidos igual, pero ahora en los recursos en los equipos quirúrgicos todo eso, ahí el problema cae en, en los recursos eso va más allá de lo que se quisiera; sino hay más recursos, no puede lamentablemente”

Por otra parte, el sistema de salud se muestra como una fuente de experiencia y aprendizaje que es valorada:

“Pero uno ha visto en los sistemas público sdonde hay realmente escuelas, se hace escuela, uno ve un mayor flujo de pacientes; uno tiene la capacidad de interactuar con otros médicos de otras especialidades, se da una medicina más rica y al final en realidad todo el mundo está en la misma pará en el

sistema público; o sea, todo el mundo quiere tratar de hacer las cosas bien”

Siguiendo con el análisis de los problemas en el sistema público de salud, ven claramente una distinción entre el sistema privado y el público como dos ámbitos en el cual se desarrollarían ‘dos tipos de medicina’:

“Aquí, por lo menos en este país, el médico lamentablemente tiene que aprender a hacer dos tipos de medicina. Una para hacer en los servicios públicos, una medicina para hacer todo con nada, de urgencia; y tratar de aprender otra medicina, que puede acceder otro tipo de gente, que la medicina con recursos, donde se hacen cosas bonitas se arreglan, salen en la tele; lamentablemente para uno hacer las cosas bien en todas partes, por lo menos en ésta, en la realidad nuestra, hay que aprender esos dos tipos de medicina.”

Estos problemas dentro del sistema público de salud traen consigo una posición de elección para ellos como profesionales. Esta elección está dada por el sistema público de salud, como espacio de buen aprendizaje pero de muchas frustraciones y limitaciones; del otro lado, estaría el sistema privado y las ventajas que representa:

“Nosotros conversábamos la otra vez... Llegaba a la casa apeestado, realmente apeestado, y decíamos que lo único que queríamos era salir del sistema público irnos al sistema privado y darle a mis pacientes todo lo que merecen: si mi paciente necesita un examen en x parte poder hacerlo poder ofrecer lo que el paciente necesita”

Esta posibilidad de elección tiene sus conjeturas. Para algunos de ellos dejar de lado el sistema público es soslayar la realidad:

“...pero en el fondo eso es ponerse una visera, cerrar los ojos y decir que los pacientes sin recursos no existen y trabajar en el sistema público -es lo que decíamos el otro día- que en el fondo es por el lado social que tiene uno; porque en el fondo tú estás tratando de dar lo mejor de ti con lo poco que tení, para que el paciente tire para arriba.”

El hecho de trabajar en el sistema público no sólo se ve como una labor social, sino que además existe la idea de que es un ‘deber’ o un acto de devolver la mano al sistema público que fue fuente de aprendizaje en los años de carrera:

“Yo considero lo siguiente, o sea le pregunto a todos los médicos que se olvidaron del sistema público, dónde aprendieron medicina ellos, con quién, quienes fueron sus primeros pacientes; tiene una deuda ahí, entonces esa gente a mí me trastoca porque por qué hacen eso.”

Como contraparte, existe la posición que no se trata de una obligación el hecho de trabajar en el sistema público, sino que más bien se trata de una elección muy personal:

“Pero si tú ves un arquitecto que estudió en la Universidad de Concepción y trabaja independientemente, que no hace ninguna labor social, nadie tiene que decirle: oye, tú no le has devuelto nada a la sociedad; nadie te va a decir eso; yo creo que si tú trabajas en el sistema privado es una decisión

tuya y bueno, tendrá los temores que tu querai, pero no es una cuestión imputable tú no puedes venir y retarlo...”

Dentro del sistema público de salud existen ciertas restricciones como nos dejan ver los estudiantes. Estas restricciones se manifiestan en problemas concretos, que a ojos de estos últimos se relacionan con elementos éticos que ponen a prueba su estructura ética personal:

“A mí me tocó ver el caso de un paciente que necesitaba UCI, pero era indigente, considerando que era anciano también; yo creo que se debería haber tratado de (...) es que es difícil saber cuál es el paciente que realmente tienen posibilidades o no...”

Frente a estos casos de discriminación, existe el juicio de que esto no está bien, pero resulta necesario tener en cuenta otros elementos que en cierta forma no justifican, aunque sí explican algunos hechos como éstos:

“Si eso se da, se da la discriminación negativa en esos pacientes, en los pacientes crónicos muchas veces; que es un tema que se conversa en el caso de pacientes traumatizados y te dicen: ‘ten cuidado con estos pacientes’, porque siempre llega un curadito al hospital y porque llega curado se queda en la camilla y a las 3 de la mañana amanece congelado o muerto en la camilla; y eso pasa, también pasa con los pacientes indigentes; hasta los internos, a veces entre todo no sabe si ir o no, como haciéndole el quite para ir examinar el paciente; es una discriminación que no debiera hacerse; hay otra que es la discriminación positiva también: ‘éste es mi paciente’; ‘no, sabes, que vienen 25 monjitas de no sé dónde y todo el resto

para atrás'; osea, lo mejor es ser lo más igualitario posible, pero están en juego otras cosas."

Otra de las problemáticas que se da en el sistema de salud es la imposibilidad de desarrollar un mejor servicio, tanto con el paciente, como con sus familiares. Para ellos, existen restricciones reglamentarias que no permitirían un desarrollo de su labor en forma integral:

"Hay restricciones de todo plano, hay restricciones de horario... Aquí, por ejemplo, creo que son dos familiares los que pueden entrar y el horario de visitas...y son súper restringidos con las visitas fuera del horario; entonces, cuando un médico pasa visita, llega -qué se yo- a las ocho y media y está hasta las nueve y cuarto pasando visita; es muy difícil que se encuentre con algún familiar o que tenga tiempo para explicarle a ese paciente qué se le va a hacer; o sea muchas veces los consentimientos informados para los procedimientos los tiene que pedir el personal de la sala y explicar, o a uno le dicen que le explique por favor, en qué va consistir el examen que se le va hacer."

Otro de los problemas que ellos ven en el sistema de salud público y general, está referido a la relación que se tiene con los pacientes, centrada más bien en sus características epidemiológicas, que son datos:

"Ahora el sistema seguía por estadísticas, osea, la estadística de una enfermedad; y ya partiendo por eso reduce la persona en un número. Yo encuentro que sería muy difícil relacionarla a no ser que Juanito Pérez, paciente de Concepción que tiene insuficiencia renal crónica, necesita

diálisis; pero no, o sea, Juanito Pérez pasa a ser una estadística entonces... O sea, el 5 % que no tiene peso...chao, no sirve, ¿pa qué? no es la mayoría... Así es que no podemos trabajar para él; sigamos con la mayoría; es como eso...”

Frente al trabajo con agregados de personas, y no de persona a persona, está la necesidad de la racionalización y priorización de recursos, que es una cuestión comprensible y necesaria a juicio de los estudiantes:

“O sea, cuando se toman las decisiones grandes en relación al sistema, tienen que ser siempre guiados por la ética; o sea, obviamente, si uno lo ve paciente por paciente, es malo dejar a Juanito Pérez sin tratamiento; pero, si uno lo ve a grandes rasgos desde el sistema de salud, es mucho más correcto darle prioridad a 500 pacientes, que lamentablemente vamos a tener que dejar a Juanito Pérez fuera; pero hay que primar; lamentablemente, es así...”

Estas problemáticas del sistema hacen que los estudiantes al interior de éste sigan reproduciendo aquellas pautas de conducta que hacen que el sistema en sí sea poco óptimo. Para ellos, existe el peligro de ‘acostumbrarse’ a actuar de cierta forma:

“El problema es que uno se acostumbra a ver eso y uno ya no encuentra que sea tan terrible atender a una señora en el pasillo; de repente, uno se abstrae y dice: ‘oye, en realidad, es realmente desagradable atender alguien en el pasillo; si yo fuera otra persona, estaría atacada...’ Pero, uno al fin o al cabo, como animal de costumbre, se acostumbra...”

Ante los problemas que los estudiantes han descrito como parte de un sistema institucional, existe un cuestionamiento a las personas que están insertas en este sistema, es decir, estos problemas no dependen sólo de la estructura, sino también de un grado de responsabilidad personal más ligado a la voluntad y responsabilidad como personas:

“Porque cada uno de nosotros, inmersos en el sistema de salud, dependiendo de la actividad de cada uno..., puede llegar a algún punto en la actuación dentro del sistema que va a tener puntos de confrontación con respecto a las normas que te dicta el sistema (tiene normas estrictas para algunas actividades) y que no necesariamente van a ir con tus ideales. Ahí va a haber un choque; que en el fondo es uno el que tiene que decidir si son tus características, tu ideales, tu aspecto moral es lo que va a primar sobre esa, o vas a tener que dejarte guiar por la norma; puede que la norma del sistema sea éticamente correcta y la tuya no o viceversa.”

Por lo tanto, existiría la posibilidad de revertir –hasta cierto punto- las normas que se han anidado al interior del sistema. Existe una confrontación entre las ideas de ellos como nuevos profesionales y aquellas normas ya instaladas en la organización de la salud. De esta forma, se hace presente la idea de que los sistemas en estricto rigor no son éticos o no éticos, sino más bien las personas que componen o encarnan estas organizaciones:

“Yo pienso que hay personas que actúan éticamente; no hay instituciones éticas; entonces, aplicado a un sistema, o sea, es que no puedo decir que la ética en el sistema de salud es buena o mala. Si las personas que componen una institución (o un sistema de salud, en este caso) actúan éticamente, el sistema

va a ser éticamente correcto. Yo creo que todas las instituciones tienen sus normas y tienen que regirse por normas éticas, pero yo creo que en realidad la ética en una institución la van a dar las personas que la forman.”

Desde esta perspectiva, existe la idea que a pesar que el sistema con sus normas y costumbres formales o no, existe la posibilidad de actuar éticamente desde las posibilidades que den los pequeños espacios, aquellos más relacionados con el espacio interaccional. Uno de éstos será la relación que establezcan con sus pacientes.

1.2.3 El actuar ético, desde la relación médico-paciente:

Antes de que los estudiantes se refieran, específicamente, a su experiencia en torno a la relación del médico con los pacientes, ellos reconocen ciertos cambios. Por un lado, las personas en general tienen otra actitud al consultar un médico:

“Claro, acá uno ve siempre en el hospital de que los médicos tienden a atender en seco... Ahora, hay una cosa que yo creo que igual es un tema fuerte, que nos va a motivar a nosotros que lo vamos a vivir muy de cerca, que es el tema de las demandas; o sea, ahora la gente está exigiendo una atención más personalizada, está exigiendo otra atención, está más preguntona.”

Por otro lado, existen ciertos cambios más profundos en las visiones que se tienen respecto a la medicina. Ésta involucraría a los pacientes de una forma más activa:

“Pero eso se aleja un poco del médico que había, porque el médico que había antes era mucho más paternalista; ahora

ya no es una medicina paternalista, ahora ya no es una pirámide en que estás arriba y los familiares están abajo; las familias están al lado tuyo. Ahora se considera que la medicina es un tipo de consejería; tú le estás aconsejando al paciente... Sino quiere, es problema del paciente; pero siempre tiene que ser una decisión que la familia tiene que tomar, pero en el sentido informal; y en esa información es donde entra en juego este tira y afloja de la relación médico-paciente.”

Para ellos, la relación médico-paciente debe tener cierto fundamento. Concretamente, identifican fundamentos que no son adecuados para tales efectos:

“Bueno, si uno tiene claro sus principios, el paciente se va a sentir bien; porque tu función no es venir al hospital a ganarte el sueldo; o sea, tú haces eso, pero eso se consideraría en el fondo como algo vocacional, es un anexo; entonces, tú tienes que tratar bien al paciente, ser empático con el paciente y tratarlo de la forma más decente posible, porque la gente se lo merece, y no por miedo a la demanda. Hay médicos que se dan algún tiempo para ver a los pacientes, pero con la cara de un metro; o sea, después tú dices: “pero si yo le dije todo lo que le tenía que decir”; claro, pero si se lo dices en chino y apurado, obviamente se va a las pailas; pero si tú entras y le dices: “buenos días”, “hasta luego”, “¿cómo está usted?”, no cuesta nada, ni plata ni tiempo en decirlo.”

Este fundamento de establecer una buena relación con los pacientes no estaría dado por exigencias externas como son las demandas o las quejas, sino por un postulado ético que se relaciona con la vocación y la actitud ética, la visión que se tenga de la acción de atender a las personas:

“También, aparte del hecho de los recursos, también otra causa que va a poner en juego la relación, o sea, pone en juego lo ético del médico, son los intereses que ve el médico: si el médico lo que busca es solamente ir a atender pacientes o busca realmente ver el bien del paciente... Creo que hay médicos que vienen al hospital más que nada a ver un número de pacientes, pero no le interesa mucho ver el paciente como persona, ver la patología nada más.”

Existe en ellos, la idea de que uno de los fundamentos para una buena relación médico-paciente, es el hecho que un paciente no acude a la atención médica solamente para solucionar problemas físicos, sino más bien, bajo un concepto más integral de salud, un paciente también necesita de una ayuda que apunte a su dimensión psíquica y emocional, que se relaciona también con su salud física:

“Un paciente cuando va a ver médico no va solamente por su dolencia, no va porque le duele un pie ni va...es un todo; el paciente viene desnudo y viene a mostrarse entero; entonces, los temas éticos que se plantean y que afloran de esa interacción entre el médico y el paciente son mucho más agudos y hay que tener mucho más cuidado.”

Si bien son críticos ante las formas que tienden a darse en el trato a los pacientes por parte de otros médicos, también existe la comprensión en algunos de estos casos, principalmente hacia aquellos problemas que están más ligados a las limitantes que pone la organización al trabajo, en la institucionalidad de la salud:

“...y es por eso en el fondo porque los médicos muchas veces, no es porque no quieran, porque en sus consultas lo

hacen con sus pacientes; digamos que aquí tienen una sobrecarga de pacientes y además un tiempo que no existe.”

Ante estas limitantes, la posibilidad que existan estrategias con las cuales se puede lograr una mejor relación con los pacientes, que como ya dijimos, pertenecen al espacio interaccional directo, una de ellas sería lograr diferenciar los tipos de pacientes a los cuales se enfrentan, uno de esos criterios es el nivel cultural diverso que poseen estos últimos. Frente a los pacientes, a juicio de los estudiantes, deben existir ciertos criterios de diferenciación que permitan tener un trato más personalizado con los pacientes tomando en cuenta sus características culturales:

“Lo que pasa es que uno también se tiene que poner al nivel del paciente; osea, hay distintas cosas... Uno puede estar explicándole acerca de una enfermedad a un hombre que tiene a lo mejor el nivel cultural para poder entenderlo de una forma mejor, o a lo mejor le está explicando a una persona que no tiene el nivel educacional, o no tiene las armas para poder entender lo que uno está haciendo, ya; entonces, de repente uno tiene los conocimientos para saber qué es lo mejor para esa persona y qué no, ya; entonces, de repente hay que explicárselo de una manera un poco...¿cómo lo puedo decir?... más básica; puede ser un poco más fuerte, no sé, pero como para que lo entiendan de acuerdo al nivel de conocimientos que ellos puedan tener; osea, se va adecuando también, aunque uno no lo quiera, se va adecuando la atención a los distintos pacientes que existe; pasar del lenguaje técnico al lenguaje más personal con la gente que no lo maneja.”

Las estrategias de mejor trato a los pacientes parten de la base que bajo circunstancias de pocos recursos o la falta de infraestructura que aseguren privacidad a los pacientes, el médico debe ser lo suficientemente creativo para superar dichas condiciones de trabajo, pues ésta es una condición, al parecer, de aquella medicina de servicio público:

“Igual, depende de cada uno; sí, porque, por ejemplo, a mí no, no es una cuestión que me acostumbre atender gente en el pasillo, no. Yo pregunto: “¿qué prefiere, esperarme a que se desocupe un box?” Por último, he atendido gente en el baño; y digo: “no, no puede entrar al baño, porque estoy con un paciente”; así de simple. O le atiendo ahí en el pasillo, pero después ha sido realmente incómodo.”

Ahora, estas estrategias están muy ligadas a conseguir la comprensión de los familiares de los pacientes. Trabajar con las familias no sólo consistiría en explicarles un diagnóstico, o bien pedir ciertas autorizaciones, sino además lograr explicar aquellas condiciones de atención que escapan de la voluntad del médico:

“Si uno se pone un segundo el zapato del paciente y de sus familiares, y llegando le dice: “pucha, disculpe en las condiciones en que estamos”, con eso basta para que el familiar de estos pacientes vean que tú estai en el fondo, o por lo menos que te diste cuenta en los problemas en que están; y eso basta para aminorar todas las otras cosas que puedan surgir en eso; o sea, basta que tú le digas: “buenos días, ¿cómo está usted?”, para que le dé lo mismo que tú lo pongas a poto pelao en el pasillo; y, de hecho, después tu le dices: “disculpe”; y te dicen: “no, doctor, si a mí me da lo mismo”... Si con eso basta. Y han llegado pacientes que se han ido francamente agradecidos

por el simple hecho que tú entras a la sala todo los días y los saludas; cosas mínimas, que por lo menos tú se las puedes dar, con las pocas condiciones que tienes. Si no es necesario estar en la clínica Mayo para ser amable con el paciente.”

Existe otra arista en cuanto a las estrategias en torno a la relación médico-paciente. Esto es visto más como un medio que como un fin. El buen trato al paciente tiene consecuencias directas sobre síntomas de carácter somático. En general, en ciertas ocasiones se debe causar un efecto placebo en el paciente:

“Y también hay que tomar en cuenta el efecto de placebo de una buena relación entre el médico y el paciente. De repente, hay algunas viejitas que, bueno, van al médico porque tienen su reumatismo; y el doctor le pone un complejo vitamínico y la viejita sale tiqui – taca; y es porque el médico tuvo una buena relación con ella. Igual es importante y es parte del tratamiento.”

Como vemos, existe una gran importancia en la relación personal que tenga el médico con los pacientes. Esta pretende redimir en cierta forma la falta de recursos en los centros de salud; situación que también es vista como parte del proceso de mejoramiento de un paciente y promueve una mejor comunicación con las familias, pero además, esta relación debe tener su fundamento en una visión ética de la prestación de servicio en salud. Cabe destacar que este énfasis en ver la atención del médico al paciente como una relación social importante, puede independizarse de las condiciones de recursos e infraestructura en la cual toman lugar. Pueden existir muy buenas condiciones económicas en un centro de salud, pero aun así, puede existir una pésima relación médico-paciente:

“Pero yo quiero agregar una cosa: que también los recursos no lo son todo. Si tuviéramos todos los recursos, igual... Yo he visto mucho en los pacientes gringos, y eso se ha visto en todas y está más que demostrado, que la relación médico paciente en Estados Unidos se ha ido a las pailas, no porque no tengan condiciones para atenderlo, ni porque tengan box malo, ni porque el sistema está malo; es porque la relación personal entre esos dos entes está horrible; entonces, todo sale mal. Hay pacientes que se atienden en malas condiciones, pero se van francamente agradecidos; y tú te das cuenta que no es por lo que tú haces, sino por lo que le dices. Y se ha visto un montón de veces que los pacientes se mejoran a pesar de los esfuerzos que hacemos la gente que trabajamos en la salud para se muera...(risas).”

Observamos que esta perspectiva de escindir la calidad de atención o relación con el paciente de las condiciones materiales puede llevar a un disenso. Existe la idea, en ellos, de que una buena relación con el paciente materializado en gestos amables, no puede ser una ‘suplencia’ de los defectos o falencias del sistema de salud:

R: “Es que tú tienes que actuar así. Le estás dando planes de consuelo, por no darle un escáner, por ejemplo. Tú siempre tienes que tratarlo bien.”

R: “No; es que tú lo estas enfocando para el otro lado; tú estás pensando suplir la falta de tecnología con una mejor actitud.”

Se aprecia un intento por lograr un equilibrio entre ambas posiciones que pueden parecer extremas: por un lado, se enfatiza el solucionar las condiciones

materiales en las cuales se desenvuelven los médicos y se atienden los pacientes; por otro, independiente de esas condiciones basta con una buena actitud y un gesto amable para superar ciertas falencias del sistema. Lo que se buscaría es la consideración de no caer en ambos extremos:

“Está la idea que ante esta actividad, la falta de recursos, que es una realidad en la cual tú trabajas, si esta actitud, esta buena actitud, ayuda y mejora; eso sí, no es que se cambie una cosa por otra; no es ésa la idea, digamos claro.”

Un último punto que nos gustaría resaltar, es cómo los estudiantes ven esta relación médico-paciente desde su propia experiencia de internado:

“El paciente queda súper contento cuando uno conversa con ellos; porque, de hecho, los pacientes acá todos nos han dicho en la sala: 'jóvenes, qué bueno que llegaron, porque el hospital tiene una mejor atención cuando están ustedes'.”

PARTE II

Esta segunda parte, se desarrolló a través de cinco ejes temáticos, conformados cada uno de ellos por categorías de sentido, como se apreciará a continuación:

1.3 Sentidos otorgados a la línea formativa en valores:

Es necesario visualizar el sentido que otorgan los estudiantes a los ramos que pertenecen a la línea de formación en valores de la universidad, así como a los contenidos que estos poseen.

Al respecto, a juicio de los estudiantes, el sentido de estos ramos tiene un carácter más bien difuso:

“A nosotros nunca se nos planteó cuál es el objetivo de la Universidad con esto; o sea, qué formación querían sacar del médico en la parte humanista; qué es lo que se quería. Nunca se nos dijo. O sea, a nosotros nunca se nos planteó en realidad el objetivo real del tema. Nosotros entramos a la Universidad Católica de la Santísima Concepción y teníamos miedo de la malla curricular que tenía todo esto, ya; pero, pero nunca se nos dijo en realidad “oye, por qué te estamos enseñando, por ejemplo, teología moral”... En ese momento nadie sabía para donde iba, qué significado tenía para uno la carrera, en ese momento...”

Además, los alumnos expresaron la idea de que no sería posible encontrar el sentido de estos ramos si la propia Universidad no tenía una explícita intención de otorgarlo. Para algunos la universidad sí presentaba el sentido, o más bien el fin, que era lograr un médico integral:

“Yo creo que siempre se nos habló de lo que era el médico, sí, en forma integral; y que eso sí abarcaba lo que era la antropología; y, uno, era como obvio que esos temas que estaban aparte de la medicina, servían para tu formación como médico integral y como persona integral. Lo que pasa que siempre se entendió como la formación integral de la persona;

pero, está bien, pero el decir 'tengo un médico integral'...ya, está bien, pero: cuáles son los objetivos específicos de eso.”

El concepto de médico integral, a juicio de los estudiantes no es lo suficientemente claro, ni tampoco genera sentidos claros. En esta situación, surgen ciertas sospechas ante los efectos que podrían tener estos ramos. Uno de estos efectos podría ser el hecho de ‘estar viviendo en una burbuja’, por la impronta que deja la Universidad desde sus postulados. Sin embargo, esta hipótesis es desechada:

“Yo creo que viviríamos en una burbuja si la universidad nos formara dentro de un hospital que funcionara de acuerdo a las normas o los ideales de...ahí, sí viviría en una burbuja. Has crecido y te has formado con pacientes que van a tu hospital; son pacientes que quieren atenderse con esas ideas; y todo el mundo atiende según esas ideas; y a ti te forman según esas ideas. O sea, 'yo te entiendo'; y al momento que tu salí, salí en pañales.”

Siguiendo con los sentidos que otorgan los estudiantes a la línea de formación en valores de la universidad, podemos apreciar que surge una diversidad de estos sentidos o interpretaciones, surge la pregunta ¿por qué se ve como necesario que estos ramos integren su malla curricular, tal como lo muestra el siguiente diálogo entre los estudiantes?:

R: “Oye, yo no creo tampoco que el objetivo de todo esto es que cambies tu mentalidad tampoco.”

R: “No, no en absoluto cambiarte.”

R: “Yo creo que es mostrar la Universidad, su línea editorial.”

R: “Es mostrarte una realidad.”

R: “Yo creo que es como una guía.”

Como vemos, hay varias suposiciones o explicaciones que los estudiantes se dan en torno a la existencia de esta línea formativa. Cada una de ellas es fundamentada por ellos:

“Es mostrarte académicamente lo que significa la ética, es mostrarte académicamente lo que significa el accionar que tú estás haciendo, ya que tú lo tienes que asimilar y tú lo tienes que interiorizar y desarrollar.”

Uno de los sentidos otorgados a los ramos es la necesidad de lograr explicar el accionar de las personas desde la ética, con un enfoque más académico. Esto se relaciona con la capacidad de lograr sintetizar el enfrentamiento entre la fe y la razón como fundamento de las acciones. Una matriz otorgadora de sentidos o explicaciones frente a la presencia de estos ramos en su malla curricular, es el hecho de entender que por estar en una Universidad Católica, es comprensible que exista esta línea de formación. Frente a este hecho de ser una Universidad Católica, para ellos debería haber una cierta coherencia en relación a algunos postulados cristianos:

“Eso es una de las cosas que principalmente a mí personalmente me llamó mucho la atención cuando entramos la carrera. No era la carrera barata; o sea, no era un arancel barato; y no sé si tiene algo que ver con esto o no, pero ver que compañeros míos se fueran de la Universidad Católica porque

no tenían plata para pagarlo encontré increíble... Desde ahí la Universidad partió con una inconsecuencia terrible para mi gusto: permitir que estudiantes que habían entrado a la Universidad Católica, por esta razón, porque esperaban la formación de la Universidad o porque habían caído no más en la Universidad, se tuvieran que ir porque la Universidad era tan poco solidaria. Partió la Universidad con una inconsecuencia horrible; y, después de eso, se sumó esta forma de ofrecer los valores; para nosotros en ese momento eran valores entre comillas, eran cuestiones impositivas, muy agresivas, muy inflexible; para mí era una cabeza de pescado terrible; o sea, estamos en la Universidad Católica, tiene así el tremendo nombre, y era lo menos católico que para mi gusto existía; era terrible eso...”

1.4 Sentidos críticos en torno a la línea formativa en valores:

Una de las críticas que se hace a la línea formativa es la relacionada con el punto anterior y es la imposibilidad de ver la finalidad y la posibilidad de aplicar esos conocimientos en torno a la formación valórica:

“Cuando uno recién entra a la carrera, está con todas las ganas de sanarlos a todos y ver hartos pacientes y llegar luego al hospital; lo que nosotros mencionábamos varias veces la semana pasada es que mucho no les vimos aplicación a estos ramos de hasta tercero a cuarto; sería una buena forma de

integrar uno que está con todas las ganas de ver a los pacientes, de sanar los pacientes, de examinar, aplicar ejemplos concretos; o sea, muchas veces, qué sé yo, “que esto está en acto, que esto está en potencia, que esto va para allá...”; entonces, ¿y esto para qué te sirve?”.

Esta imposibilidad de encontrar el sentido a los ramos estuvo muy relacionada con el interés de parte de ellos, cuando fueron estudiantes recién ingresados a la universidad, tratando dar aplicabilidad a los ramos, la pregunta de ‘¿para qué sirve?’ se tornó central:

“... ‘esta palabra viene del latín tanto’; bueno, ¿y a mí para qué me sirve? ¿Yo, con esto, sano a un paciente? Yo muchas veces me pregunté eso; entonces, una buena manera de interesar a los que vienen llegando es aplicar; no solamente entregar el conocimiento, sino también darle una aplicación.”

Otro de los puntos críticos para los estudiantes en el desarrollo de estos ramos, es cómo se veían ellos ante la posibilidad de demostrar su descontento o desacuerdo frente a diversas situaciones que surgen al estar presentes en esos ramos:

“La forma en que se hicieron cuando nosotros entramos, nosé cómo se están haciendo ahora, pero eran bastante impositivo, punitivo, intransigente, castigo, terror... ‘Esto es así y es así; yo tengo la razón, yo tengo la razón, yo mando’...”

Para ellos estos ramos tenían un carácter impositivo, sobre todo frente a las expectativas que traían como estudiantes recién ingresados a la carrera, incluso para algunos, esto significó una cierta desilusión:

“Lo que menos uno quiere en primer año de una carrera que luchó por entrar es irse; al final uno se las aguanta, aunque no crea nada de lo que le están diciendo; por último, me lo aprendo para aprobar el ramo. Hay gente que se quiso cambiar precisamente por esascosas, principalmente por esas cosas...”

A juicio de los estudiantes, esta situación era agravada con cierta ‘inequitativa’ impartición de los mismos, pues creían ser estudiantes de un ‘ensañamiento’:

“Pero (...) ¿tú sabes las otras carreras cuántos ramos de teología tienen? Un semestre a un año máximo... No tienen más. Pero obligatorio son cuatro anuales acá, más del 50% que estamos en la U estamos con ramos de esos... ¿Por qué con nosotros se enseñaron de esa forma?”

Frente a esta situación, en que los estudiantes afrontaban al ingresar a la carrera, la única posibilidad era aprobarlos:

“Nosotros, si tenemos ese ramo, tenemos que aprobarlo; y aprobamos porque había que aprobarlo.”

Ahora, bajo este afán de aprobar por aprobar, surgen ciertas sensaciones de crear respuestas que estén acorde a lo que se espera desde la docencia, y no desde lo que a ellos como estudiantes les gustaría expresar. En definitiva, el regulador y motivador del desempeño cognitivo es la calificación:

“De hecho, muchas veces en las pruebas uno sabe que tiene que responder lo que te están preguntando; uno tiene que

responder lo que quieren que tú respondas; entonces, muchas veces nos preguntaron del amor conyugal, de las relaciones pre matrimoniales, del divorcio; entonces, uno muchas veces sabía. Sabía: uno dice esta cuestión, no es lo que yo pienso; pero tienes que responder lo que tu aprendiste.”

Otro nudo crítico que reconocen los estudiantes son algunas consecuencias negativas que ellos ven en un plano más existencial, particularmente para aquellos que tenían una orientación distinta a la entregada por la universidad:

“En mi caso particular, que soy atea, era una tortura porque era una lata enorme escuchar que me hablaran de Dios, Dios, Dios, en lo cual yo no creo; pero, para otras personas que eran muy, muy cristianas, lo encontraban fabuloso aprender más cosas de Dios, que era lo más grande que hay en el mundo.”

Para algunos el hecho de tener que estudiar estos ramos iba en perjuicio a su formación netamente profesional; se imaginaban así situaciones extremas como la siguiente:

“Llegar al extremo de decir, pucha, que cuando tenga a mi paciente y me digan, doctor, sáneme, yo le voy a decir sabe, que yo no sé lo que usted tiene, porque yo estaba estudiando filosofía; y lo que tenía que saber ahora no lo sé; o, si quiere, le hablo del ser, le hablo de la física, le doy una charla de cómo llegar a eso”.

Ellos también vieron ciertas complicaciones de tipo prácticas, más ligadas a su desempeño académico, en el cual deben sobrellevar una pesada carga:

“O sea, tenía que estudiar otra cuestión más; o sea, tenía que entregar informe de física, informe de química, informe de biología, o sea, prepararme para cuestiones de nueve ramos, además en toda la semana teníamos por lo menos dos test, y entregar informes sobre el capítulo del (...); entonces, era para mí una tortura, era una cuestión que la encontraba francamente desagradable; no encontraba una razón.”

Además de la carga académica, estos ramos eran muy difíciles de aceptar dado que como señalamos antes, no existía un sentido o finalidad de que éstos tuvieran que estudiarse en las mismas condiciones de aprobación que los demás ramos troncales de carrera:

“Los dos primeros años nosotros reclamamos algunas veces porque había un ramo que ocupaba más créditos de los que...por ejemplo, qué sé yo... a lo mejor uno, aparte de las horas, tenía que dedicar una hora diaria para ese ramo, no estudiar para los resúmenes, estudiar capítulos para que no lo pillaran mal parado y toda la cuestión era mucho más puh, de repente uno dejaba de lado anatomía...”

1.5 Resultados positivos de la experiencia formativa en valores:

Existen posturas entre los estudiantes que reconocen que estos ramos sí tuvieron consecuencias positivas o ciertos beneficios. Uno de ellos es que les permitieron fundamentar y reafirmar ciertas opiniones o acciones que ellos consideraban como apropiadas desde antes. Esto tiene mucha relación con el sentido

que le otorgan al ejercicio de la 'razón', de que estos ramos estén en la malla desde la base académica:

“Lo que decíamos la otra vez que le dieron un peso, un valor específico a las cosas que uno sabía; si a mí..., si no hubiera tenido estos ramos..., si una paciente en cuatro meses más cuando sea médico llega y me pide un aborto, yo a lo mejor le hubiera dicho no, porque no, nomás; pero ahora tiene un peso; o sea, yo sé en el fondo no es que me vaya a escudarde lo que me dijeran y me vaya a leer 'sabe, que en este libro, en el Yépez, sale por qué es malo', sino porque en el fondo yo ahora tengo el convencimiento de que las cosas que yo hago, cuando las hago las hago bien, las hago con una buena intención.”

Además reconocen que estos ramos otorgan una ayuda para ciertos valores que se consideran como principios, que permiten reafirmarlos para su aplicación posterior:

“Puede que sí, porque esos ramos nos han ayudado como a reafirmar los ideales que uno tenía, los valores que uno tiene, a orientar lo que uno que espera ser como persona; en el fondo, qué valor va a seguir”.

En cierta forma este sustento les ha contribuido a desempeñarse con mayor seguridad en las decisiones que como profesionales deben tomar en diferentes situaciones:

“...alguien me puede decir: 'oye, no, si tú te equivocaste en la indicación'; bueno, lo siento, me pude haber equivocado; es una cuestión de ignorancia; pero, de que lo hice con el

convencimiento de que la cuestión estaba bien, que lo estaba haciendo bien, por el bien del paciente, eso no me lo puede quitar nadie y ese peso, de esas razones, de esas justificaciones, eso sí me lo dieron los ramos.”

Otra consecuencia positiva que los estudiantes ven en la experiencia de formación, es la interacción que en el transcurso de los años se va dando en base a la problematización de ciertos temas y con ello el reconocimiento de la existencia de diferentes puntos de vista:

“Y nos ha servido también para conocernos entre nosotros; por ejemplo, conocer lo que piensan todos respecto a un tema... Y nos ha servido para conocernos más y saber más o menos cómo va a actuar cada uno en su futuro profesional. Algo rescatable es que, por el mismo hecho que se conversan los temas, estos temas éticos, uno ha adquirido cierta tolerancia con otras personas que piensan diferente; y ,si yo hubiese estado en otra universidad, nunca hubiese estado en un debate, en una clase de éstas, quizás yo sería súper intolerante y me largaría porque pensaría que no tiene nada que ver con mi línea editorial; pero yo creo que gracias a estas (clases) he adquirido un poco de tolerancia; soy súper intolerante, pero algo he aprendido.”

La capacidad de lograr problematizarse con ciertos contenidos pertenecientes a la ética, no fue un camino fácil sobre todo para aquellos que tenían cierta resistencia a estos temas. Para algunos, la insistencia de estos ramos hace que terminen por aceptar como natural referirse a estas problemáticas:

“Yo pienso que tanto cae el cántaro al agua con la ética en nosotros, que algo queda, que algo quedó. Yo creo que de algún modo es positivo siempre y creo que lo que nos haya quedado, es positivo.”

Es así como esto permite ver los contenidos como herramientas para lograr resolver ciertos problemas concretos, existiendo la confianza de resolverlos de una forma no tan conflictiva:

“Yo nunca he sido muy metido de la onda ética, moral, ni andar planteándome esas cosas, antes por lo menos; y ahora encuentro que estas cosas las veo...; no sé si será porque llevamos siete años y por la condición de estar a punto de recibirme o no, pero esta cuestión ética, moral me las planteo con mucha más frecuencia y las veo con un poquito más de madurez, más naturalidad; o sea, cuando toca un problema así, no es un conflicto interno casi crítico que me conflictúe, que me vaya a dejar así parao...; o sea, uno sabe más o menos para qué lado va la cosa; agarrai cierto training; no sé si será esto de conversar entre nosotros, conversar con los profesores, que en el fondo uno se acostumbra y cuando uno está solo viendo el paciente voy a tener herramientas para decir: esto es lo correcto.”

Son conscientes de que se desenvolverán en organizaciones que les presentarán ciertos problemas éticos, cuestión muy ligada con su perspectiva del sistema institucional de salud que vimos anteriormente. Para ellos, ciertos elementos entregados por esta línea formativa fortalecen e incrementan su capacidad de crítica fundamentada:

“Nos ha servido para ser más críticos con la realidad que nosotros vemos a diario; porque nosotros estamos insertos en un hospital que a lo mejor no sigue las líneas éticas que te pide la Universidad; entonces, uno va a ver accionares de todo tipo; entonces, nos ha servido para ser críticos en ese sentido.”

Existe otra idea acerca de los beneficios que tienen estos ramos, ahora más vinculado a las pretensiones de la universidad en el plano de la formación. Se reconoce que para algunos estudiantes es necesario entregarles ciertas herramientas de formación ética, lo que contribuye en cierta forma a una puesta en común de ciertos principios:

“Yo creo que todos cuando llegamos a la universidad, llegamos con distintas bases de formación ética; yo creo que la universidad... que es responsabilidad de la universidad tratar de homogenizar todos estos conocimientos, todos en todos su alumnos.”

Se destaca que lo importante de estos ramos es que entregan ciertas herramientas a los estudiantes que recién entran; pero además es importante tener claro que se ponen a disposición y que será una elección personal tomar o aplicar estas herramientas y hasta qué límite:

“Sirven para llevar a cada uno de los que entran, que llegan bien, bien brutos, se transforme lo más parecido al ideal del egresado que formula la “U”. Si la “U” pretende formar médicos con el perfil que nos ofreció a nosotros, era necesario tener esos ramos; si no los hubiese tenido, no hubiese llegado por lo menos a tener cada uno de los aspectos. Tal vez no es mucho lo que se vaya a cambiar en el concepto de esas

personas, pero sí es necesario entregarle las herramientas y ellos van a ver si las van a aplicar o no; pero, sí, yo creo que hay que entregarle esta herramienta en cuanto a formación ética, la ley natural.”

Para algunos de los estudiantes las ventajas que puedan presentar los ramos de formación valórica están en la capacidad individual de escoger lo que puede llegar a ser aplicable o útil en el futuro en el desempeño profesional:

“Lo que pasa es que... A ver: todo lo que a uno le enseñan teóricamente en, nosé, siete años, uno al final va escogiendo, como en todo tipo de cosas, lo mejor de cada ramo; es qué es lo aplicable a la realidad (...) Quizás hay cosas que son poco aplicables y ahí es donde uno debe empezar a discriminar, qué es lo que realmente va a ser útil para mí como estudiante, como futuro profesional y qué no.”

Llama la atención que para algunos la utilidad de los ramos se ve en la medida en que éstos son o pueden llegar a ser aplicados, o como veíamos en la crítica; existía una apelación a la aplicabilidad de los contenidos de aquellos ramos de formación valórica, para algunos los beneficios son independientes de esta aplicabilidad, pues ésta es una decisión de cada uno. Independiente a esto, la base o los conocimientos estarían igual:

“Yo creo que el núcleo del curso de nosotros que va saliendo tiene una base, la lleve o no a la práctica, que es súper sólida.”

Estos son los principales reconocimientos acerca de las consecuencias positivas que tuvo esta línea de formación en ellos como alumnos. A esto cabe

agregar una salvedad que hacen al respecto. Ésta es la influencia de la formación familiar para que estos ramos tuvieran ciertos resultados:

“Lo que decíamos en la sesión anterior, que la Universidad más que nada nos había aclarado algunos conceptos que uno tenía de antes y no sabía porqué, muchos de nosotros lo dijimos; pero yo creo que es muy difícil... Yo considero a mis compañeros gente buena, gente que actúa bien, a lo mejor por inocencia, por ignorancia; podemos actuar mal, pero en general lo considero gente buena, gente bien intencionada; pero creo también que es difícil que una persona que venga con malos valores desde antes de entrar a la universidad pueda cambiar en siete años; creo que con una base de gente buena la Universidad puede hacer lo que hizo con nosotros: aclarar algunos conceptos, a lo mejor introducir algunos que nosotros teníamos que ver a través del tiempo; pero, si la base está mala, creo que no hay vuelta...”

La base que haya adquirido una persona en su proceso de socialización es clave. En consecuencia, la formación que pretenda dar la universidad no puede separarse de la que haya existido en una primera instancia, están interconectadas:

“La formación va con todo, va con uno, con la familia, lo que haya aprendido en la universidad, en lo que haya vivido, va con todo.”

Otra salvedad que vemos como beneficio de los ramos de formación valórica, es la influencia que podrían llegar a tener los profesores que no necesariamente impartieron ramos de esta línea de formación, pero que eran capaces de aportar ciertos elementos en este proceso:

“Esta es una cosa que no tiene nada que ver, pero le cuento que tuvo una repercusión sobre la visión que tenemos nosotros de la medicina en estos ramos: fue la plana mayor de la facultad. En ese momento nosotros teníamos clases con, con el doctor Alarcón y el doctor Chuecas; y ellos le daban un aspecto a la medicina que hacían de una medicina muy parecida a la medicina que la mayoría de nosotros queremos hacer: una medicina muy cercana al paciente; yo creo que eso le dio un peso especial; y ésa fue unas de las razones por las que el curso no quisiera cambiar la malla curricular en ese momento. Fue una especie de fidelidad hacia la plana mayor de ese momento que ellos nos dieron; y, cuando se fueron, nos plantearon de nuevo los valores que ellos esperaban de nosotros; esto a nosotros nos llegó mucho.”

Es posible observar, que la influencia de ciertos modelos de profesional relacionado con esa búsqueda de la coherencia entre el decir y el actuar, logran un gran resultado en la reflexión en torno a problemáticas de orden valórico:

“A mí lo que me gustaba de esas personas era que uno los veía como un ideal de médico, si eran consecuentes, como a uno le gustaría ser; ‘yo quiero ser así’. Eran como un modelo de médico; y eso se perdió un poco. Yo veo a la facultad y, si yo trato de buscar un modelo de médico como a mí me gustaría ser, yo creo que no lo voy a encontrar; yo lo consideraba como un modelo como a mí me gustaría ser.”

Existen, por lo tanto, ejemplos concretos de lo que los estudiantes se imaginaban de esta combinación entre práctica profesional médica y reflexiones más profundas en torno a conceptos de carácter ético:

“Para considerar, para ver si se nota la diferencia con otros cursos, para nosotros... porque para nosotros fue importante la experiencia de ellos. Yo muchas veces encontré los ejemplos que no encontraba en teología, en antropología, lo encontré muchas veces en las clases con ellos especialmente con el doctor Alarcón; él fue, no siendo el que estaba a cargo de la cátedra de antropología, me dio los ejemplos y me dio cosas concretas: “mira, esto te lo estamos diciendo es por esto; cuando tú atiendas a tu paciente y te enfrentes a tu paciente, pasa esto”... Me acuerdo que nosotros reclamábamos por que en primero no teníamos práctica con cadáveres; y él...yo le dije, “doctor, ¿por qué no la práctica con cadáveres, si en todas las universidades hay práctica con cadáveres?”... Y me dijo: “tú te das cuenta de que la mayoría son gente indigente, que no han sido reconocidos, han sido discriminados toda su vida; ¿más encima ustedes lo van a discriminar?, ¿van hacer uso de ellos cuando ya están muertos?” Desde ahí yo no... y entiendo la práctica con computador y con modelo y todoeso...”

Es importante considerar el componente de orden afectivo que se hace necesario para los estudiantes, en la comprensión de cierta entrega educativa en torno a los valores. Es la necesidad de encontrar la coherencia entre los contenidos y la acción de las personas que los entregan, es la búsqueda de aquellos ‘referentes’ que ellos nombran:

“Además, te veía en un pasillo más o menos y te decía: ‘oye, ven, vamos a la oficina a conversar’; y te llevaba a la oficina; y pasaba por el pasillo y te decía (...) te conocía al tiro; y uno tenía dudas, iba a su oficina y le decía: ‘profe, disculpe que lo moleste’; y te decía: ‘no te preocupes, yo siempre tengo tiempo para mis alumnos; por favor, siéntate’. Y uno siempre salía con una lección de esa oficina...”

Para ellos estos contenidos no serían válidos si no están personificados. En cierta forma, es la necesidad de encontrar ciertos modelos que den un mayor grado de significatividad a los elementos más teóricos revisados en clases:

“Y es cuando tú más necesitas un referente, un ideal que seguir; es en los primeros cursos. Una cosa es que te digan cómo tiene que ser una persona y otra cosa es que tú tengas un ideal de tu familia; o sea, mi abuelo es médico y yo siempre lo he admirado mucho; pero la gente que viene llegando y que no tiene relación con la universidad, que no conoce a médicos viejos que trabajaban con los pacientes, que a pesar de todo atendían un día gratis en el hospital y hacían esas cosas que ya no se hacen, todas esas personas necesitan un referente, necesitan saber. Te están pidiendo, te están diciendo que seas el médico ideal y en tu vida has visto uno; al único médico que conocí es a tu pediatra y que te dejó de atender en cuarto medio. No hay más médicos. Y los que te hicieron clases y son gallos que te hacen una clase y se van; y para ti el médico ideal en esas condiciones es el médico gancho, buena onda, que te dice ‘hola cabros, como están’; y tú dices que yo quiero ser como él. Y, si meten las patas y tú lo tenías como referente, pasa inadvertido; pero, si tenías un referente que la universidad

necesita, tiene que ser alguien de carne y hueso, que tiene que estar ahí. No puedes decir... San Lucas no es un referente válido en estas condiciones, ni tampoco los libros”

1.6 Vivencia de formación en valores desde la experiencia actual:

Luego de la presentación de ciertas actitudes y construcciones de sentido en torno a diversos fenómenos ligados a la experiencia de formación en valores de los estudiantes, es necesario revisar su percepción de su situación de estudiantes terminales en la actualidad.

Ciertas resignificaciones fueron respecto de cómo se desarrollaron sus construcciones de sentido en torno a los ramos de formación valórica. Al respecto, existe una distinción entre su experiencia de clases en Concepción y la que han tenido desde hace algún tiempo en la ciudad de Chillán donde realizan su internado:

“Yo creo que hay dos etapas, la de Concepción y la de acá. En Concepción costó mucho aceptarlo, porque no hallábamos qué sentido tiene esto. Ahora vemos pacientes, ahora vemos temas técnicos. Recibimos inicialmente elementos teóricos y principalmente en estos últimos dos, tres años hemos sido aplicando, hemos hecho las clases más prácticas. Eso es lo que yo he visto. Y ha sido mucho más entretenido; y se aprende más; y uno trabaja con casos clínicos reales y aplica los conceptos recibidos inicialmente en los primeros años. Claro depende mucho más de la localización geográfica de la carrera, de la madurez que uno empieza a mirar, de ahí para atrás o de ahí para adelante. Es que allá las clases son como más dictadas; acá las clases son como más conversadas; pero

porque ya tenemos una base de lo que son las cosas. Entonces, la metodología allá era como necesario que las clases... Era como un orden lógico en realidad.”

Existe un factor que está relacionado con las dinámicas que van sufriendo los grupos de curso en el trayecto de su carrera. Si bien, se reconocía que las clases eran un espacio donde se encontraban diversas opiniones e ideas acerca de ciertos temas, estos espacios se fueron rutinizando, y ciertos roles estaban ya muy marcados. El cambio de situación en el internado superó esta situación:

“Antes del internado y yo creo que todos estábamos hasta aquí de esta cuestión súper hipertrofiada; dos años más, seguir hablando de los mismos temas, peleando sobre los mismos temas, con los mismos. Siempre somos los mismos los que hablan y siempre somos los mismos bandos; y (o sea, no en el fondo bandos, sino puntos de vista del tema) terminamos peleados; y, al terminar las conversaciones, siempre terminan en el mismo punto: que se acaba la hora y nos tenemos que ir; pero ha servido para aprovechar de juntarnos.”

En la actualidad el hecho de tener aún ramos de carácter ético, tiene un beneficio, que para ellos es de suma importancia, a pesar que no está relacionado directamente con los contenidos de éste. Se trata, de tener un espacio de integración grupal, más ligado a elementos socioemocionales que han estado presente en diferentes apartados de esta presentación:

R: “Esta una instancia para que se junte el curso.”

R: “Nosotros ya estamos todo el día repartidos y siempre hemos sido un curso súper unido; o sea, estas clases

son instancias fabulosas para poder juntarnos; claro que no vienen todos, pero... Además nos ha servido más para conocernos como grupo.”

R: “O ver gente que uno no ve en toda la semana, de repente.”

R: “Entonces, yo la clase de ética la encuentro fabulosa, yo no me la pierdo: armamos el carrete.”

Es importante revisar cómo ven su, entonces, rol actual como internos frente a su relación médico-paciente:

“Es que en este momento nosotros como internos estamos como supliendo es aparte, la que no puede hacer el médico; nosotros muchas veces somos los que tenemos que ir hablar con los familiares; nosotros también tenemos... estamos en la sala todo el día en la sala; y en horario de visitas podemos estar con los familiares preguntándoles datos que le faltaron y también explicarle en qué condiciones se encuentran sus familiares.”

1.7 Propuestas de mejoramiento de formación en valores:

En cuanto a las recomendaciones que se fueron dando en medio de las discusiones en torno a los diferentes tópicos, surge una que ha sido transversal, y es la necesidad de darle un sentido de aplicabilidad –en la medida de lo posible- a los contenidos de los ramos de formación valórica. Para ellos, esto hubiera adelantado este encuentro de sentido que han tenido actualmente:

“Yo encuentro que en la etapa de por así decirlo de Concepción, faltó cosas aplicadas a la práctica. Encuentro que la base estuvo buena, que ahora todos entendemos cuál era el fin; pero, pasar de repente cuatro años dándole vuelta como a los mismos temas y, como decíamos, que puros seres y potencias y acto y todo eso..., para después de cuatro y cinco años verle realmente la utilidad en la aplicación...”

A juicio de los estudiantes, es necesario que un plan de estudios en esta línea considere la etapa de vida que está atravesando a los estudiantes recién ingresados, pues tanto las expectativas como las experiencias de vida que poseen, sufren ciertos desajustes con lo que encuentran al interior de la universidad:

“Otra cosa que me di cuenta, es que recién en los primeros años uno viene llegando a una universidad católica, que te hacen clase de teología, que te hace un padre clases de antropología, que te hace una persona que es “x” que es específica de eso; tú vienes como pollo entrando en un ámbito que es absolutamente externo a ti.”

Existe una discrepancia a la hora de recomendar que los ramos sean optativos, pues no sólo debería ser optativo acatar los contenidos de esos ramos, sino además el hecho de tomar esos ramos:

“Yo creo que esos ramos podrían ser optativos, porque la Universidad en el fondo te da la opción de recibir esos valores; pero la Universidad tiene como concepto que ellos te dan esos valores, pero no te obliga a seguirlos; pero que no hagan obligatorio entonces esos ramos; para una persona que

no es católica y que es atea tú lo estás casi torturando haciéndole cuatro años el ramo de que tiene relación con teología.”

Mas para algunos, esto no debería ser así, pues representa un extremo en las consideraciones acerca de los mismos:

“Yo creo que se puede mejorar la forma en que se enseñan esos ramos... Una forma de hacerlo muy liviano hubiese sido decir que los cursos fueran optativos; decir: el que quiera recibir esto vaya; pero muchos no hubiésemos ido; yo definitivamente no hubiese ido. “Anda a la clase de Antropología”; olvídате. El primer año nadie hubiera entrado; tiene que seguir siendo un ramo de malla...”

Otra preocupación es el nivel de atracción que logren esos ramos para quienes ingresan a la universidad. Éste es un desafío para las temáticas de formación, que traen desde la enseñanza media el estigma de ser poco atractivos e incomprensibles. El hecho de revertir esta imagen, debe ser un desafío también en la universidad:

“Por la metodología, o sea, tienen que ser ramos que encanten al que vaya; o sea, tiene que ser una cosa atractiva, ah, tiene que transformarse en una cosa atractiva.”

El espacio para generar opiniones disidentes en el aula es un factor importante para la aceptación de los estudiantes de estos ramos. Si bien, reconocen en páginas anteriores de esta presentación que la opinión existía, también existía el temor de expresar las ideas abiertamente:

“Yo creo que la universidad en los primeros años es súper agresiva, es súper poco, penca decirlo, pero poco tolerante y respetuosa con las personas que se plantean de una forma francamente divergente con lo que la Universidad te está ofreciendo. Tuve compañeros que tuvieron problemas serios con la universidad por plantearse francamente en desacuerdo con la universidad. Como te decía, respetando... Una cosa es que tú respetes lo que la universidad te dice y, la otra es quedarte callado de lo que tú estás pensando. Yo desde hace tres años que me atrevo a decir cosas distintas de la que me está diciendo el profesor, distinta de las que me está planteando la Universidad.”

El hecho que la mayoría de los profesores sean sacerdotes en los ramos de formación valórica, para los estudiantes no es lo mejor, pues resulta necesario que también se integren médicos, como profesionales más cercanos al ‘mundo de la vida’ de la salud, que impartan estos ramos. Esto disminuiría el choque que se les presenta a algunos de los estudiantes que recién ingresan a la carrera:

“Muy personalmente considero desde mi punto de vista que, cuando llegan alumnos que, por ejemplo, son ateos generalmente cuando ven a un sacerdote tiene como un rechazo hacia eso; uno de los puntos que quizás mejoraría de ese punto de vista, tratar no tanto de que no lo haga un sacerdote, sino tratar de incluir dentro de los cursos, médicos que se dediquen a estos temas.”

Desde una dimensión más pedagógica, se formularon recomendaciones para organizar el trabajo en el aula:

“Hay algo que a mí me parece bastante interesante es el trabajar en grupos pequeños; hay clases expositivas para todo el curso, pero también con eso actividades prácticas; y esas actividades prácticas que sean participativas y éstas trabajarlas en grupos pequeños; a uno le quedan mucho más las cosas, empieza a participar más, es mucho más enriquecedor trabajar así.”

Reafirmando lo anterior, surge la recomendación de organizar las unidades de aprendizaje más vinculadas y concretizadas en el terreno en que les tocará desenvolverse, lo que ayudaría al logro de mayores aprendizajes significativos:

“O sea, nosé cómo, por poner ejemplos, por ejemplo tomen a grupitos de ocho estudiantes de primero, llévenlos por ejemplo en un bus al hospital de Lota, al hospital de Lirquén, a cualquier parte, o que estén una tarde conversando con los pacientes; y después los juntan y empiezan a conversar, ah...; y después, ahí, cuando ellos ya han tenido contacto con la gente, cuando ya saben a qué es lo que iban, empiezan a tocar los temas, empiezan de acuerdo a esa experiencia ir organizando...hacer como un orden mental para ir para poder ir enseñando los conceptos.”

CAPÍTULO V
Análisis y discusión

El presente capítulo tiene por objeto realizar el análisis y la discusión de los resultados de la investigación a la luz del marco conceptual. En un primer momento se abordarán los tópicos de forma específica presentados en la primera parte del capítulo anterior y en lo que respecta a la segunda parte del capítulo, ésta se abordará de manera general.

1. Definición de ética:

Situados en este tópico, se pudo visualizar que en general todos los estudiantes manejaban una cierta noción de ética; aun cuando no surgió una definición clara y precisa, se pudo apreciar la apropiación de conceptos importantes implicados como ‘la bondad o maldad’ de las cosas o de las acciones, del sentido de ‘hacer lo correcto’, y la conexión que el concepto en cuestión tiene con la idea de que la naturaleza humana es lo que determina lo que es bueno o malo para el hombre; así, ésta sería entendida como “ley y norma de la actividad humana” (Rodríguez 1984, p. 39). Además hay un cierto acercamiento al concepto de Bien común, referido a la idea de que el actuar bien individualmente coopera con el bien de todos. También se le asigna una cierta relatividad; el Bien común cambia de una sociedad a otra. Por otra parte en este punto, no surgen en el discurso de los estudiantes nociones tan relevantes para la conformación de una definición de Ética, como son los conceptos de voluntad y libertad como requisito necesario de todo acto moral, lo que denota que no se tiene un constructo claro y explícito (al menos al momento de la entrevista) de los elementos que están implicados en la Ética. Sin embargo, es necesario señalar que en algunas de sus afirmaciones ante otras preguntas, esos conceptos aparecen de manera implícita, además, en su discurso se deja entrever el sentido que tiene la Ética y por tanto, la moral como concreción de ella, de búsqueda del ‘bien verdadero’ para el hombre, concepto de carácter más trascendente y universal.

2. Ética y la idea de Dios:

En este punto se permean algunos constructos importantes, como por ejemplo: la aceptación y obediencia de las normas de actuación moral propuestas por la Iglesia, y por ende, por Dios. Aspecto que resulta con sentido y coherencia para quién se declara cristiano o se inserta en un medio que lo es (en este caso la universidad). Se entiende que quién no profesa la fe cristiana al menos la respeta, es decir no actúa en contra de ella, se mantiene por decirlo así, al margen. Otra idea que nos permite ver el constructo de sentido de este tópico, es que se entiende a Dios como el Creador, el Autor de los hombres, por lo que siendo sus criaturas participamos de su bondad, de sus perfecciones (poseemos la bondad y la perfección de Dios, en grado menor) que se hacen presentes cuando actuamos. Dios nos da nuestra naturaleza ética.

En el discurso de los estudiantes emana un sentido distinto al anterior, que va a la idea de que Dios no se constituye como causa necesaria de actuación ética, para aquellos que no son creyentes, dado que la falta de fe en Dios, no los aleja de ser personas susceptibles de actuar éticamente o de ser ‘buenas’ personas. Por lo tanto, sólo existiría una relación entre Ética y Dios en términos de la fe o no fe que una persona posee o no posee.

3. La importancia de la ética en el desempeño profesional:

Frente a la necesidad de reflexionar en torno a la importancia de actuar éticamente en el ámbito profesional, entre los estudiantes existe un consenso de que esta dimensión es de suma importancia en su desempeño. Sin embargo, cabe destacar que estos se perciben como portadores de una responsabilidad al respecto aún mayor. Si partimos de la base –desde sus propias ideas– de que la necesidad de actuar éticamente surge por la interacción con los demás al desempeñar una profesión (carácter social), el ejercicio de la medicina se observa como una práctica muy

enraizada en este principio. Si bien es muy discutible a juicio de los estudiantes, que se trate de un tema por estar interactuando con un mayor número de personas que otras profesiones, sí se establece que las conductas de un médico tienen sobre sí una mayor observación, es lo que llaman el ‘grado de visibilidad’ de los actos médicos. A esto se suma la evaluación de la responsabilidad ética de todo médico desde las consecuencias, las cuales poseen un grado de visibilidad mayor. Esto no necesariamente se debe ligar a un miedo al castigo o las sanciones sociales ya sean formales o informales, sino como ellos mismos expresaran, se trata de un actuar correcto desde ciertas directrices, que se dan como naturales, ya sea actuar bajo la pregunta ‘qué haría Cristo en mi lugar’ o bien ‘poner en el centro a las personas’.

4. La ética desde el punto de vista del actuar médico:

Desde la importancia de la ética en el ejercicio de la medicina, existe el reconocimiento de que sí existen conductas de parte de ciertos médicos que a su juicio no son éticas. Sin embargo, desde su experiencia personal, estas conductas están más ligadas al error que a una intencionalidad directa. Un médico que se proponga hacer daño, sería una persona mentalmente enferma.

Llama la atención, que no exista desde nuestros resultados, una visión en los estudiantes de que ciertas conductas son ‘no éticas’ sólo desde cierto punto de vista externo, y no para quienes la realizan. Nos referimos a aquellas conductas que permanentemente están en el límite entre lo ético y lo no ético, que originan discusiones generalizadas, incluso en los medios de comunicación masivos. Una polaridad entre el error y la locura como causas de no actuar éticamente, puede evidenciar la ausencia de una discusión más contextualizada y matizada desde la pluralidad de visiones en nuestra sociedad. Tal vez una salvedad al punto anterior, sería la relación que ellos hacen entre las pocas ‘posibilidades’ que dan las organizaciones públicas de atención en salud, a un ejercicio cuidadoso y ético en la atención médica. Concretamente, se trata del carácter ético que posee la relación del

médico con los familiares de un paciente. Muchas veces, una atención óptima se vería atrapada por las normativas internas o bien por las normas tácitas que existen en una organización.

La rutina hospitalaria, es un conjunto de relaciones rutinizadas (procedimientos) en los cuales existe una ‘actitud natural’ que no permite visualizar problemáticas, ventajas o innovaciones que muchas veces los médicos recién titulados tienen. Este es un reconocimiento de los estudiantes en torno a la motivación, que ellos poseen como médicos jóvenes, dotados de un espíritu impetuoso e impaciente de dar soluciones a una serie de problemas, pero que deben racionalizarse y cotejarlas con la realidad con que se encuentran. De alguna forma, se tomaría conciencia de la mayor complejidad de ciertos fenómenos, como es la asignación de recursos en el sistema de salud público.

Desde una perspectiva de procesos cognitivos más individuales, nos encontramos con futuros médicos que guían su actitud ética desde ciertos principios que encuentran su fundamento en categorías más trascendentales (Dios), o bien, en el ejercicio empático y de comprensión de ciertas expectativas por parte de los demás, sin embargo, ciertos principios como el de ‘que todos merecen una atención en salud de igual forma’ son relativizados por el contexto económico y social que encuentran en el sistema de salud, incluyendo la dicotomía público/privado, lo que a la luz de los estadios de niveles de juicio moral de Kohlberg, estaríamos frente a un nivel convencional, en el cual existen ciertos criterios de carácter (más o menos) invariables, expectativas del otro, empatía, etc., pero a la vez sitúa estos principios según los contextos en los cuales se deban actualizar. Por lo tanto, no podemos decir que estamos frente a estudiantes de ‘nivel pre convencional’ en término de sus juicios morales, pues éstos obedecen procurando coincidir los intereses individuales con las expectativas sociales y no existe una guía según las sanciones que ciertas conductas indebidas puedan tener. Mas no se puede establecer un ‘nivel post convencional’ de

los principios inalterables y absolutos, donde ciertos principios morales son universales y no dependen de ciertas situaciones concretas.

5. El actuar ético en medicina en el contexto de un sistema nacional de salud:

Si bien nuestra perspectiva de investigación tuvo un enfoque microsocioal, queremos recoger los elementos fundamentales de Talcott Parsons respecto a lo que él llamó “orientación de valor”. Al respecto, sitúa cinco “pautas variables” con las cuales podemos sintetizar nuestros resultados y entrar en una discusión más amplia:

Tabla N° 1: Pautas y resultados

Pautas Variables	Resultado
Afectividad / Neutralidad afectiva:	La afectividad no es soslayada como pauta de acción, sin embargo, se supedita a la necesidad de establecer una mejor comunicación con el paciente, o bien, para lograr redimir las carencias institucionales.
Difusividad / Especificidad:	La atención que da un médico no es sólo respecto a dolencias físicas, sino que además en algunas ocasiones hay que ver la necesidad del paciente de ser escuchado, así como otros asuntos de carácter psicológico.
Universalismo / Particularismo:	Existe una visión específica al momento de creer que la efectividad de las organizaciones depende de la voluntad de sus integrantes, soslayando problemas de corte estructural.

Adquisición (Logro) / Adscripción:	Las buenas formas de actuar éticamente desde la formación de la universidad, se inclina más por una postura de adscripción familiar. Quienes traen una mala formación desde su socialización primaria, resulta muy difícil alcanzar ciertos resultados en la línea de formación valórica.
Auto Orientación (sí mismo)/ Orientación a la colectividad:	Se busca una combinación de los intereses individuales y los generales. Esta orientación puede ser valorada como un equilibrio consciente por parte de los estudiantes, o más bien, un discurso aún no puesto a prueba a cabalidad en el campo laboral.

Para los estudiantes existe un juicio consensuado: existen dos tipos de salud. Una es el de carácter privado y la otra de carácter público. Esta distinción los lleva a atribuir a cada una ciertas características.

Para el sistema público de salud, se requiere ejercer un tipo especial de medicina, aquella con muy bajos recursos, pero que les deja una gran enseñanza como profesionales y a la vez como personas. Constituyendo a futuro un espacio de aprendizaje significativo.

En cuanto al sistema privado, es tal vez la única forma donde se pueda otorgar al paciente todo lo que se debe, puesto que existe una mayor oportunidad de ejercer o aplicar la medicina con mejores y mayores recursos.

A juicio de los participantes, el problema de los recursos se cruza con el tema ético. La racionalización que muchas veces se debe ejercer en la administración de los pocos recursos que se tienen en los sistemas públicos, lleva muchas veces a no practicar ciertos principios, como el que todas las personas deben ser tratadas de la misma manera, cuestión que se evidencia en el trato a indigentes o pacientes alcoholizados, etc.

Esto nos lleva a ver que si bien, en las definiciones acerca de ética o de actuar éticamente existían nociones más puras, ligadas a los principios éticos, la realidad hospitalaria los lleva a través de su experimentación hacia un discurso y una postura mucho más relativa, evidenciando al mismo tiempo, cierta jerarquía de valores. De esto resulta, que no podemos decir en este caso, que el principio que postula que todas las personas merecen la misma atención e igualdad de recursos (por el hecho de ser persona con igual dignidad), sea tan relativo como la práctica del aborto. Ahora, una restricción de igual fuerza o mayor a la de los recursos es aquella ligada a la 'cultura organizacional' de los hospitales públicos. Esto es, que muchas de las trabas para ejercer una labor cuidadosa respecto a la ética, se encuentran en las reglas informales (normas) y formales (reglas) que en esas organizaciones se encuentran. Así, podemos ligarlo con la explicación que los estudiantes dan en torno a su rutinización, ya que muchas veces actuar adecuadamente en una organización hospitalaria, no tiene relación con una conducta ética pues, ciertas normas internas pueden ser en sí poco éticas.

Habrà por lo tanto, un encuentro entre las ideas respecto al actuar ético como médicos jóvenes y aquellas normativas; de hecho, pudimos observar ya algunas experiencias tensionales, sobre todo en el ámbito de la 'buena' administración de los recursos v/s una atención óptima a los pacientes y sus familiares. Aun así, el sistema público es valorado por los estudiantes por el aprendizaje que en él se encuentra. Tanto así, que para algunos puede ser un deber importante el hecho de hacer ciertas horas profesionales en el sistema público de salud, como una forma de devolver la

mano, ya que fue en ese lugar donde se entrenaron como médicos. Para otros, esto no es una obligación, sino una opción totalmente libre de ejercer ahí o no. No obstante, no existe una exteriorización, al menos en el plano consciente, de las responsabilidades en el asunto. Es decir, a juicio de los estudiantes, las personas siguen teniendo la responsabilidad de que una organización o un sistema de salud en general sean éticas o no. Es por ello, como hemos visto en la presentación de los resultados, que ponen un énfasis muy especial en la calidad de la interacción presencial entre el paciente, sus familiares y el médico.

6. La importancia de la relación médico-paciente:

Para los estudiantes, a través de los años se han producido dos cambios importantes:

1. Emerge una medicina que concibe al paciente y a la relación con éste de una forma distinta. Menos paternalista, donde los médicos junto con los pacientes detectan el problema y buscan soluciones. Por otro lado, una visión más educativa de la relación.

2. Las personas están más conscientes de sus derechos como pacientes y los ejercen con más frecuencia.

Estos cambios conllevan que la relación médico-paciente sea de suma importancia a la hora de hablar acerca del ejercicio ético de la medicina. Esto implica tener estrategias de mejor trato, de comprender el nivel cultural de los pacientes, de las ventajas de mantener a un paciente y sus familiares muy bien informados, etc. Una prueba de la importancia que esta relación que tienen para los estudiantes, es que justamente, los contenidos en las asignaturas de corte valórico de la universidad son apreciadas en la medida que enriquezcan esta relación, principalmente a través de la buena argumentación de ciertas decisiones que tomarán como profesionales. Sin

embargo, es un punto de discusión, el incentivo a tener una mejor relación entre médico-paciente. Para algunos estudiantes, este incentivo debe superar el miedo a las sanciones o a los reclamos, ellos le asignan un carácter en sí mismo ético. Otros, estiman que también se debe tener cuidado en el promocionar tanto este mejoramiento de la relación entre médico y paciente, pues puede ser perfectamente una forma de ocultar las deficiencias más estructurales del sistema de salud. Esto surge de la preocupación de algunos de los estudiantes por ciertas precariedades que no deberían influenciar demasiado una buena atención, sino que se necesitaría creatividad y buena disposición de parte del médico. Por lo tanto, una buena relación médico-paciente, puede verse desde los sentidos de los estudiantes:

- **Carácter práctico:** Un diagnóstico se basa en información importante que da el paciente. Por otro lado un médico no tiene problemas de reclamos.
- **Carácter ético:** Un paciente no va sólo con problemas somáticos, sino con una necesidad de ser escuchado y comprendido. El paciente no es un número estadístico ni un conjunto de síntomas sino, una persona que requiere ser tratada como tal.
- **Carácter redentor:** Frente a la precariedad de los hospitales, la falta de recursos y la incomodidad para el paciente de no tener privacidad (aparte de sus dolores por enfermedad) nada mejor que un buen gesto que redima dicha situación.

7. Sentidos otorgados a la línea formativa en valores:

Hemos observado que el sentido detrás de los ramos de esta línea se dirige a una explicación en cuanto a su existencia y presencia en su malla curricular. El sentido de estos ramos para los estudiantes es más bien difuso, sobre todo en sus

primeros años de estudio. Al respecto, la explicación por parte de la universidad y de los profesores es el conseguir la formación de un médico integral, sin embargo, para los estudiantes, este concepto se vuelve tan difuso como el sentido de esos ramos. Esto lleva a que los estudiantes, en el transcurso de su formación como médicos y decantando en su situación actual, se expliquen esta formación por el carácter católico de la universidad en la cual están insertos. A juicio de ellos mismos, esto lleva a la exigencia de consecuencia en otras dimensiones por parte de la universidad, como es el caso de aquellos compañeros que alguna vez no pudieron continuar estudios por problemas de financiamiento.

Existen algunos aspectos más críticos en torno a estos ramos, que están más ligados a elementos de aprendizaje. Uno de estos puntos, es la poca aplicabilidad de los contenidos de estos ramos en el tratamiento futuro de sus pacientes y de su desempeño como médicos en general. Cabe resaltar que esta poca aplicabilidad es el juicio que ellos hacen desde la perspectiva de alumnos entrantes, pues en la situación actual de curso más avanzado, se comprende más el sentido de estos ramos, pero esta poca aplicabilidad parte, según los estudiantes, del ímpetu por parte de los estudiantes entrantes, a la vez, de una serie de expectativas que están más ligadas al trabajo práctico con pacientes. Se agrega el que sienten que con estos ramos se descuidan aquellos más ligados a la medicina, que ya en sí tienen una alta complejidad.

Otro punto es aquel ligado a cómo se ven ellos por el hecho de ser estudiantes de esta línea formativa en comparación con otras carreras de la Universidad. A su juicio, existe una carga académica no equitativa de aquellos ramos, pues para la carrera de medicina sería una carga y exigencia académica mayor. Esta discusión nace del hecho que todas las profesiones tienen un componente ético importante, sin embargo, existe un énfasis mucho mayor en la carrera de medicina por parte de la universidad.

En cuanto a la interacción en el aula de estos ramos, surge la inquietud por no sentir plena libertad de decir lo que se piensa. Las expectativas de los profesores son interiorizadas por los alumnos, de manera que ellos terminan sabiendo lo que es estratégicamente correcto contestar para tener buena calificación, más allá de que se piense distinto. Esto se enmarca en un contexto interpretativo en que, finalmente, los ramos de formación valórica están para ser aprobados, lo que implica un sentido pragmático de estas asignaturas en los primeros años de estudio.

Desde su situación de estudiante terminales, existen ciertos rasgos positivos reconocidos en esta línea de formación. Una de ellas, es el sustento teórico y filosófico que pueden tener respecto a ciertas ideas o principios éticos que antes obedecían a cuestiones más ligadas a su socialización primaria. Ahora, estas poseen un fundamento más sólido y menos intuitivo. Además permite aunar ciertos criterios o ideas base para comenzar ciertas discusiones entre ellos, o bien para conocer los diversos puntos de vista entre compañeros. Una forma por la cual son capaces de sacar un balance positivo de la formación, es que por un lado, aquellos que esperaban mayor aplicabilidad de los contenidos, la han encontrado en ciertas situaciones de legitimar su opinión en su práctica médica. Para otros, existe un margen de decisión en torno a seguir ciertos principios o no en su práctica médica.

La influencia que tenga la formación ética de la universidad, a juicio de los estudiantes, depende en gran parte de la formación familiar. El proceso de socialización primaria crearía las bases y los esquemas interpretativos en los estudiantes, con los cuales recibirán los contenidos y actitudes en la universidad. Para ellos, no es posible un cambio de mentalidad en los que recién llegan desde una perspectiva ética, pues ya tienen una formación basada en lo aprendido en su infancia. Lo que sí produciría sería una reafirmación de ciertos contenidos valóricos antes concebidos, o bien daría ciertos conocimientos y toma de conciencia frente a aspectos antes no tematizados, más ligados a la medicina y al quehacer como médico.

Dentro de los aspectos positivos en torno a la formación en valores, están aquellas enseñanzas provenientes de los profesores, que no necesariamente eran maestros de esta línea formativa, pero según los estudiantes eran capaces de traspasar significativos aprendizajes. Al respecto, encontramos un componente de acercamiento a estas personas, con una carga afectiva que les permitía constituirse en referentes tangibles, que daban sentido a conceptos como ‘médico integral’. La necesidad de referentes personificados en la formación valórica y ética es de suma importancia en el caso de estos estudiantes.

Podemos decir, que esta formación en valores entra en la etapa de la socialización secundaria, que es aquella socialización que se enfrenta a una primera de mayor peso y que principalmente viene de la familia. Este peso está dado justamente por el carácter afectivo que posee esta primera socialización. Por tanto, una pretensión de influir en los valores y actitudes de personas adultas necesita de este componente, tal como pudimos ver en la referencia que hacen los estudiantes en torno a ciertos profesores.

CAPÍTULO VI
Conclusiones y proyecciones

1. Conclusiones

La investigación que se ha presentado, abordó la identificación de las construcciones de sentido de los estudiantes de 7° año de Licenciatura en Medicina de la UCSC en torno a su dimensión ética profesional y la relación reconocida por ellos mismos que ha tenido su formación valórica académica universitaria con aquellas construcciones.

Las construcciones de sentidos que realizan los estudiantes, constituye una información relevante que aporta elementos desde una perspectiva que hasta el momento, no había sido considerada (la de los propios estudiantes, como se había señalado anteriormente) para una reflexión acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la organización donde se realizó la investigación. El propósito que subyace a dicha reflexión, es optimizar dicho proceso y que éste de cuenta de la intencionalidad formativa que se propone el Proyecto Educativo de la Institución. Esta intencionalidad toma cuerpo en el concepto de ‘formación integral’, que se entiende como la formación de un individuo al que se le desarrollan competencias en el ámbito disciplinar, pero que a la vez se le desarrollan como ser humano desde el marco de la sabiduría cristiana. Estas ideas responden al concepto de calidad de la enseñanza. La formación que se propone, entonces, es orientar la vida del individuo desde un plano más trascendente, que surge desde las profundidades del ser y que le otorga sentido a la vida.

En cuanto al logro del objetivo propuesto en esta investigación, se puede decir que éste fue cumplido, pues se logró sistematizar en este trabajo las principales construcciones de sentido de los estudiantes, respecto a las temáticas abarcadas en coherencia con el problema de investigación.

Se cumplió con el propósito de una aproximación cualitativa y comprensiva al desafío de la educación en valores, priorizando la dimensión subjetiva

de ésta con un acercamiento metodológico que propició la perspectiva cualitativa comprensiva.

Es así, como se pueden revelar las siguientes ideas centrales:

1. El discurso de los estudiantes en torno a la ética está muy asociado a su práctica presente y futura como médicos. Es una definición de tipo práctica más que conceptual, pues respecto a esta última forma se presentan ciertas complicaciones y se tiende a una asociación de conceptos cercanos (ley natural, naturaleza del hombre, bien común, etc.). Esto implica un sentido más amplio de la carrera.
2. El actuar éticamente no es una exclusividad de las personas cristianas. Sin embargo, existe también la idea de que ser cristiano da un fundamento a ciertos principios éticos, lo que es una referencia importante para la actuación moral.
3. La ética, en general es un tema importante en todas las profesiones, existiendo un grado de visibilidad mayor en la medicina. Los problemas de índole ética están presentes cotidianamente, lo que demanda un continuo ejercicio y exposición de las estructuras éticas de este profesional y que no sólo conciernen al paciente, sino también a su círculo familiar y social en general. Esto lleva a los estudiantes a tener una visión de la medicina y su ámbito ético, posicionada desde una dimensión social más allá de la interacción médico-paciente, aunque esta última relación es la puerta de entrada en la construcción de formas éticas de actuar como médico.
4. El actuar ético, está muy relacionado con las circunstancias en las que se encuentran las personas. De ahí la distinción entre actuar éticamente y actuar correctamente, actuar éticamente y actuar con lo que en un momento

determinado se cree que es lo mejor o el bien común. Con esto se realza el carácter más permanente e inalterable de ciertos principios éticos.

5. Ciertas circunstancias como las referidas anteriormente, son configuradas por el sistema de salud pública y en su contraparte, el privado. Estos ámbitos configuran ‘medicinas distintas’, ‘decisiones distintas’, ‘criterios distintos’ y sobre todo, agudizarían los distintos niveles de actuación en referencia a la ética profesional. Lo que nos habla de una distinción efectuada desde muy temprano en su carrera.
6. El hecho de que la universidad en la cual estudian sea católica, se presenta como una matriz de sentidos para ciertos fenómenos que en un principio es muy difícil de significar. Esto explica la presencia de estos ramos en su malla curricular (motivo, por qué) como imprescindible en una universidad de esta naturaleza. Sin embargo, la significación más polémica es aquella de la utilidad final de aquellos ramos (motivos para) en su futuro profesional. El análisis de esta situación podría tener significación para las futuras renovaciones curriculares de la carrera, por lo que, se podría considerar compartir las conclusiones con la Facultad de Medicina.
7. Las asignaturas de la línea de formación valórica requieren de un claro acompañamiento en la búsqueda de sentidos en los primeros años de carrera. Esto, principalmente porque las asignaturas en cuestión añaden un peso intelectual ‘extra’ que se suma a la carga académica disciplinar, lo cual es percibido por los estudiantes que recién ingresan como ausencia de sentido, haciendo que estas asignaturas no sean aprovechadas por los alumnos, que no se traduzcan en aprendizaje significativo y por lo tanto, que no se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería importante que los profesores que imparten estas asignaturas busquen mayor intencionalidad o búsqueda de sentido en este aspecto, particularmente, en estos primeros años.

Por otra parte, la propia Facultad debería desarrollar un proceso de acompañamiento más intencionado en este aspecto.

8. Las asignaturas del área están muy asociadas al desempeño tanto en el aula de clase como fuera de ella en la relación que se establece entre los alumnos y los profesores. La búsqueda de referentes está centrada más en las personas que en las ideas o postulados teóricos que se estudien.
9. Cabe revisar si la formación en valores en la universidad pretende ser una instancia socializadora o más bien una entrega de contenidos intelectuales más que vivenciales. Ambos componentes son detectados por los estudiantes, quienes sienten que el segundo (vivencial y emocional en la entrega de contenidos) es tremendamente poderoso para conseguir los objetivos que persigue la universidad, sobre todo con estudiantes que recién entran a ella.
10. Es importante reflexionar también, sobre los métodos de enseñanza, en tanto, ellos debieran favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades, competencias y conductas, es necesario que estos sean, particularmente en el ámbito del desarrollo moral, más motivadores que instruccionales. Ya de los primeros años debiera incluirse el aspecto práctico y de aplicación de las materias hacia lo que será su práctica como profesional.
11. Otro aspecto sería evaluar la posibilidad de disminuir la carga académica, en términos de reducir cantidad o extensión de los cursos de esta área, en virtud de una focalización de los contenidos, para hacerlos más pertinentes a su nivel académico.
12. Por otra parte, debiéramos avanzar en la consideración de que es necesario implementar un plan de perfeccionamiento de carácter institucional para los docentes de esta línea formativa. Sería relevante contemplar un proceso

regular y sistemático de mejoras de las prácticas docentes de los profesores que imparten estas asignaturas.

Finalmente, proponemos direccionar nuestros esfuerzos pedagógicos, en virtud de definir y constituir un nuevo modelo pedagógico, que permita un efectivo desarrollo de las competencias disciplinares de nuestros estudiantes, pero que a la vez, promueva y sistematice un perfeccionamiento de la moralidad, que en definitiva, será el que lo defina como persona y profesional, fin último de nuestra acción educativa.

2. Proyecciones:

La universidad ha sido desde sus orígenes la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento. En la actualidad, surge el cuestionamiento acerca del sentido y significado que debería tener la formación en este nuevo siglo, para poder responder a las nuevas realidades sociales que emanan de la sociedad de la comunicación y de la información. En este sentido, la propuesta de formación universitaria que surge desde la investigación, a la luz de la bibliografía y las reflexiones personales, tiene que ver con la consideración de aquellos elementos que a nuestro parecer propiciarían una formación de jóvenes profesionales con un desarrollado espíritu de servicio social, capaces de enfrentar y superar un relativismo y subjetivismo radical presentes cada vez más en la sociedad actual, para hacer realidad el fin último de nuestra universidad, que es contribuir al logro del bien común a través de los ideales católicos.

Una de las primeras cuestiones a señalar refiere a la dificultad que implica cualquier proceso de cambio e innovación, sobre todo cuando el resultado de este cambio no es obvio ni tangible en lo inmediato, o no se tenga claro los esfuerzos que se necesitarán para el logro efectivo de este cambio, o no se tenga la certeza de que éste supondrá un perfeccionamiento o avance.

En el ámbito de la educación podemos situar la complejidad que significaría, por ejemplo, aquellos cambios que puedan “derivarse del proceso de incorporación de acciones orientadas a la formación en valores o de aprendizaje ético en el mundo universitario” (Martínez, Buxarrais y Bara 2002, p. 2). En la actualidad, existe mayor claridad de la necesidad que en los currículums de la enseñanza superior estén presentes elementos éticos, como requisito de una formación integral. Pero no es menos claro, que aún hay mucho que recorrer si efectivamente el propósito de la formación, no se reduce solo a un nivel deontológico en el futuro profesional, sino que se encamina a perfeccionar su formación personal, y por tanto, profesional.

En este contexto, una universidad que quiera dar relevancia a este tipo de formación, es decir, tener al interior de sus currículums contenidos de aprendizajes que se constituyan en un soporte valórico para la formación de los estudiantes, en el ámbito de la persona y no sólo en el ámbito profesional, necesita contar con un marco normativo que posibilite establecer propósitos formativos éticos en los planes de estudio, y por tanto, en las asignaturas, de tal modo, que se propicie el desarrollo y la consolidación del aspecto moral en los estudiantes. Tal propósito no puede estar desligado de la realización de acciones como la reflexión de las prácticas docentes, de los contenidos que se deben enseñar, de las formas de evaluar estos contenidos, de las formas en que los docentes establecen relaciones con sus estudiantes, etc. Hablamos que incorporar el aspecto ético refiere a eficacia y excelencia en la formación, y no a buenas intenciones.

Integrar una formación ética en el proceso de enseñanza-aprendizaje que sea intencionada y planificada, resulta ser un cambio de enfoque respecto de lo que hoy se entiende como una buena formación universitaria, resulta ser finalmente, un compromiso con lo público, compromiso que toda universidad debería asumir para poder entregar a la sociedad buenos profesionales y buenos ciudadanos.

(Martínez et al., 2002), nos señala que se pueden reconocer “al menos tres vías de aproximación en la integración de la dimensión ética en la formación universitaria. La primera, es la de la formación deontológica del estudiante como futuro profesional, la segunda, la de la formación deontológica del profesorado en su tarea como docente y en su función, asumida o no, de modelo susceptible de aprendizaje social por parte de los estudiantes. La tercera es la de la formación ética del estudiante”. Los mismos autores ponen el acento en la idea de que no es tan relevante saber lo que es éticamente correcto o no correcto en el ejercicio profesional, sino lo que importa es que sepan comportarse éticamente como profesional y ciudadano.

Una segunda cuestión, es plantear al menos cuatro condiciones generales que nos parecen fundamentales para integrar la formación ética en el currículum universitario:

1. Formación psicopedagógica de los docentes universitarios: un gran número de docentes universitarios son especialistas en su profesión, pero carecen de formación psicopedagógica, lo cual hace necesario que reciba una formación que le permita tener las competencias para diseñar, ejecutar y dirigir un proceso de enseñanza –aprendizaje que propicie la formación ética de los estudiantes.
2. Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como dialógico y participativo: entendido así, supone que los estudiantes y docentes asumen la condición de sujetos de enseñanza. En la medida que el estudiante deja de ser objeto de aprendizaje que repite mecánicamente la información que recibe, y se convierte en un sujeto que procesa información y construye conocimiento a partir de sus intereses y conocimientos previos sobre la base de un proceso profundo de reflexión en el que toma partido y elabora puntos de vistas y

criterios propios, está en condiciones de formar sus estructuras éticas. Por otra parte, el desarrollo del estudiante como sujeto de aprendizaje y de su formación ética se hace posible en la medida en que el docente diseñe situaciones de aprendizaje que faciliten que el estudiante asuma una posición activa. Por ello es importante el carácter orientador del docente en la formación ética.

3. Utilización de métodos participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ellos propician la formación y desarrollo de la flexibilidad, la posición activa, la reflexión personalizada, la perseverancia y la perspectiva mediata de la expresión de los valores en la regulación de la actuación del estudiante.
4. Comunicación profesor-alumno, centrada en el respeto y la confianza mutua, relación que propicia la influencia del docente como modelo educativo: en la medida que el docente exprese en su actuación profesional y en sus relaciones con sus estudiantes, valores, estos serán susceptibles de operar o de constituirse como motivo para la actuación de los estudiantes, constituyéndose como modelo a seguir.

Se puede concluir que, sólo creando espacios de reflexión en el proceso de enseñanza – aprendizaje en los cuales el estudiante aprenda a valorar, argumentar y defender sus puntos de vista, en los que tenga libertad para expresar sus criterios, para discrepar, para plantear iniciativas, para escuchar y comprender a los demás, para enfrentarse a problemas con seguridad e independencia, para esforzarse por lograr sus propósitos, espacios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que sean los docentes universitarios guías de sus estudiantes, modelos de profesionales, ejemplos a imitar, sólo en estas condiciones estaremos contribuyendo a la formación ética y moral del estudiante universitario.

A modo de antecedente señalamos que existe una propuesta de un modelo de aprendizaje ético, que considera dos aspectos principales en la formación universitaria, “formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida”, desarrollada por Martínez, Buxarrais y Bara (2002), y que a nuestro parecer concuerda con lo planteado en los capítulos anteriores y con los hallazgos que surgen de la propia investigación, que además nos parece que responde a los desafíos actuales en términos de formación universitaria, y que además podrían iluminar la construcción de una propuesta formativa en nuestra propia realidad universitaria.

Cabría preguntarse si su diseño e implementación pueda ser viable en nuestro contexto universitario, ya que exige un proceso de toma de conciencia de los planteamientos que tal propuesta promueve y de maduración de la comunidad universitaria. Creemos que este proceso de maduración comenzó en nuestra Universidad Católica de la Santísima Concepción.

En la actualidad, este proceso de maduración se traduce en nuevos lineamientos y objetivos estratégicos, que se encuentran explicitados en el nuevo Proyecto Educativo (2017-2021), y en su Modelo Educativo, en los que se expresa la preocupación por la formación integral de la persona, por lo tanto, la centralidad está en el estudiante; se concretiza en planes de estudio que consideran en las materias específicas de sus disciplinas, instancias formativas de carácter transversal, concebidas desde las competencias genéricas de la universidad y apoyada por una línea formativa de naturaleza filosófica –teológica, que ha de ser argumento para construir y colaborar con un sustrato no solo ético, sino con los elementos identitarios de la universidad, y de formación de la persona y su dignidad como tal, todo ello desde la visión católica. Claramente se ha avanzado pero el camino no ha terminado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias

Ausubel, D. (1976). *Psicología Ed* (3^a Ed.). Ciudad de México, México: Editorial Trillas.

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social: Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Bochenski, J. (1980). *Introducción al pensamiento filosófico* (10^a Ed.). Barcelona, España: Editorial Herder.

Briones, G. (1989). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales* (3^a Ed.). Bogotá, Colombia: Corporación Editorial Universitaria de Colombia.

Castañeda, A. (s.f). *¿Qué es la persona humana?* Recuperado de <http://www.vidahumana.org/temas/persona.html>

Castañeda, A. (s.f). *Valores humanos y valores morales*. Recuperado de <http://www.vidahumana.org/temas/valores-morales.html>

Castro, E. (1999). *Marco legal y contexto sociocultural de la propuesta curricular de formación en valores*. Recuperado de <http://www.oei.es>.

CINDA (2000). *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Santiago, Chile: Alfabetas Artes Gráficas.

CINDA (2001). *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*. Santiago, Chile: Alfabetas Artes Gráficas.

Comité Técnico Asesor del Dialogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena. (1995). *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la educación. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.*

Cox, C. (1999). *La reforma educacional chilena.* Madrid, España: Editorial Popular.

Deresi, O. (1979). *Ética material de los valores.* Madrid, España: Editorial Magisterio Español.

González, V. (1999). La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Superior* (2), 1-7.

Gordillo, M. (1992). *Desarrollo moral y educación.* Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.

Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg.* Madrid, España: Narcea.

Juan Pablo II (1990). *Ex corde Ecclesiae.* Ciudad del Vaticano, Roma: Librería Editrice Vaticana.

Ley N° 18962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, Decreto N° 40, Santiago, Chile, 1996.

Martí, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad.* Madrid, España: Editorial CCS.

Martínez, M. (1995). La educación moral: Una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana*, (7), 13-39.

Martínez, M., Buxarrais, M., Bara, F. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana*, (29), 1-19.

Ortiz, E. (1999). *La Formación de Valores en la Educación Superior desde un Enfoque Psicopedagógico*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/ortiz.htm>.

Parsons, T. (1951). *El sistema social*. Madrid, España. Alianza Editorial.

Pintor, A. (1997). *Max Scheler* (1ª Ed.). Madrid, España: Ediciones del Orto.

Puig, J. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación* (8), 103-120.

Quintana, J. (1998). *Pedagogía axiológica: La educación ante los valores*. Madrid, España: Dykinson.

Ritzer, G. (1995). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Rodríguez, A. (1984). *Ética*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.

Rodríguez, A. (1993). *Ética General* (2ª Ed.). Barcelona, España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.

Robles, F. (1999). *Los sujetos y la cotidianidad: Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*. Concepción, Chile: Sociedad Hoy.

Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la educación* (3), 1-7.

Rugarcía, A. (2002). El conocimiento moral. *Revista Magistralis* (22), 9-41.

Uribe, C., Piscoya, L. y More, R. (2002). *¿Educación en valores o Formación Moral?: Algo más que sólo una discusión acerca de los términos*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/pecpperu.htm>.

ANEXOS

Cuadro N° 1: Malla Curricular Licenciatura en Medicina UCSC

CUADRO N° 1
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA
CONCEPCIÓN
MALLA CURRICULAR MEDICINA

1º AÑO		2º AÑO		3º AÑO		4º AÑO		5º AÑO		6º AÑO		7º AÑO	
1º Semestr	2º Semestr	1º Semestr	2º Semestr	1º Semestr	2º Semestr	1º Semestr	2º Semestr	1º Semestr	2º Semestr	1º Semestr	2º Semestr	1º Semestr	2º Semestr
BIOLOGIA CELULAR	BIOLOGIA MOLECULAR	BIOLOGIA MOLECULAR APLICADA	CIRUGIA I	CIRUGIA II	OBSTETRICIA Y GINECOLOGIA	OBSTETRICIA Y GINECOLOGIA	PEDIATRIA Y CIRUGIA INFANTIL	NEUROLOGIA Y NEUROCIROGIA	SALUD PUBLICA	PSICOPATOLOGIA Y PSIQUIATRIA	INTERNADO DE PEDIATRIA Y CIRUGIA INFANTIL	INTERNADO DE OBSTETRICIA Y GINECOLOGIA	INTERNADO DE OBSTETRICIA Y GINECOLOGIA
EMBRIOLOGIA Y ANATOMIA	HISTOLOGIA		MEDICINA INTEGRADA I	MEDICINA INTEGRADA II									
			PATOLOGIA GENERAL										
			FARMACOLOGIA GENERAL										
BIOFISICA	FISIOLOGIA												
BIOMATEMATICA	BIOSTADISTICA												
QUIMICA MEDICA	BIOQUIMICA												
EXPRESSION ORAL Y ESCRITA			MICROBIOLOGIA E INMUNOLOGIA										
INTEGRACION I	INTEGRACION II		INTEGRACION III	INTEGRACION IV	INTEGRACION V	INTEGRACION VI	INTEGRACION VII						
INTRODUCCION PENSAMIENTO FILOSOFICO	ANTROPOLOGIA FILOSOFICA		BIOETICA I	BIOETICA II	BIOETICA III	BIOETICA IV							
TEOLOGIA FUNDAMENTAL	TEOLOGIA DOGMATICA		TEOLOGIA MORAL	MEDICINA LEGAL									
			TOPICOS DE HISTORIA										

Malla solo indica secuencia de asignaturas por semestre.

Cuadro N° 2: Rendimiento académico

Nombre	Promedio
Alejandro Moyano	6,0
Eduardo Borquez	6,0
Erick Mendoza	5,7
Javier Pilcante	6,5
Claudia Wernekinkc	5,9
Italo Cavallo	6,1
Marcos Arévalo	5,4
Juan Stecher	6,3
Rodrigo Venegas	5,8
Daniel Morales	6,5
Paulina Mendoza	6,4
Sergio Miranda	6,0
Ana Sepúlveda	6,0
María Binfa	5,9
Handel Mendoza	6,1
Francia Valenzuela	6,1
Alejandra Nazar	6,1
Patricio Silva	5,7
Claudio Oses	5,8
Daniela Rebolledo	5,9
Alexandre Saure	6,3
Angela Lobos	5,5
Cristian Vargas	5,8
Jessica Ampuero	5,5
Carolina Sánchez	6,1
Reinaldo Neira	5,7

Jorge Bordeu	6,0
Alejandra Romero	5,8
Gladys Fuentes	5,8
Jaime Retamal	5,5
Pablo Elgueta	5,8
Rosetta Palliní	6,2
Carlos Valenzuela	5,9
María Elso	6,0
Augusto Rivera	6,4
Mariana Maltes	6,2
Fernando Ibieta	5,9

NOTA: El rendimiento académico que muestra el cuadro, es el promedio obtenido de la sumatoria de las calificaciones finales de todas las asignaturas cursadas correspondientes a área de formación valórica, excepto la asignatura Bioética IV que se encontraba cursando al momento de la Investigación.

Cuadro N° 3: Categorización por rango de notas

Grupo 1	5,4	Marcos Arévalo
	5,5	Ángela Lobos
	5,5	Jessica Ampuero
	5,5	Jaime Retamal
	5,7	Erick Mendoza
	5,7	Patricio Silva
	5,7	Reinaldo Neira
	5,8	Rodrigo Venegas
	5,8	Claudio Oses

Grupo 2	5,8	Cristian Vargas
	5,8	Alejandra Romero
	5,8	Gladys Fuentes
	5,8	Pablo Elgueta
	5,9	Claudia Wernekinkc
	5,9	María Binfa
	5,9	Daniela Rebolledo
	5,9	Carlos Valenzuela
	5,9	Fernando Ibieta

Grupo 3	6,0	Alejandro Moyano
	6,0	Eduardo Borquez
	6,0	Sergio Miranda
	6,0	Ana Sepúlveda
	6,0	Jorge Bordeu
	6,0	María Elso

	6,1	Italo Cavallo
	6,1	Handel Mendoza
	6,1	Francia Valenzuela

Grupo 4	6,1	Alejandra Nazar
	6,1	Carolina Sánchez
	6,2	Rosetta Palliní
	6,2	Mariana Maltes
	6,3	Juan Stecher
	6,3	Alexandre Saure
	6,4	Paulina Mendoza
	6,4	Augusto Rivera
	6,5	Javier Pilcante
	6,5	Daniel Morales

NOTA: El cuadro muestra la categorización por rango de notas realizada al Curso de Séptimo año en Licenciatura en Medicina.

Cuadro N° 4: Pauta guía de entrevista primera sesión

PREGUNTAS DE ENTRADA (Ronda)

¿Cómo te ves en el futuro titulado y en qué área pretendes trabajar?

Objetivo: Construcción de significados de los estudiantes en torno al actuar ético profesional.

1.- Ética y Profesión General

¿Qué entienden ustedes por ética?

¿Qué es para ustedes actuar éticamente en todos los planos de la vida?

¿Cómo relacionan ustedes la ética con las profesiones en general?

¿Cómo se relaciona el actuar éticamente con la idea de Dios?

¿Cuándo un profesional no actúa éticamente?

2.- Ética y Medicina

¿Es más importante la dimensión ética en la medicina que en otras profesiones?

¿Cómo relacionan ustedes Ética y sistema de salud?

¿Qué significa ser ético como médico?

¿Qué situaciones pueden poner en jaque la ética de un médico? (hipotética o vivencial)

¿Qué piensan del caso de la denuncia por licencias médicas supuestamente fraudulentas?

¿Cómo enfrentan ustedes “la falta de recursos” en el sistema público de salud y el actuar éticamente?

2) Objetivo: Construcciones de sentido de los alumnos en torno al área de formación valórica.

¿Qué opinión tiene de la línea de formación ética y moral en la Universidad Católica?

¿Qué utilidad cumple para ustedes esta formación como profesionales?

¿Y cómo personas?

¿Existiría una diferencia entre médicos de la Universidad Católica y de otras Universidades? ¿En qué aspectos?

¿Cómo evaluarían ustedes la metodología usada en las asignaturas de formación ética y filosófica que tuvieron?

¿Sienten que aquella línea de formación le otorga un sentido a su formación profesional hasta ahora?

Cuadro N° 5: Pauta guía de entrevista segunda sesión

- **Objetivo: Profundización de conceptos.**

1.- Ética y Medicina.

a) Relación entre algunos procedimientos médicos y la actuación ética:

- **Ensañamiento Terapéutico.**

- ¿Qué es?
- ¿Quién toma las decisiones?
- ¿Con qué criterios?

- **Discriminación de pacientes.**

- **Enfermo Cirrótico.**
- **Drogadicto.**
- **Indigente.**

- **Sistema de Salud Público.**

- **Debilidades.**
- **Fortalezas.**
- **Su posición frente al él.**

b) Identificación del origen (es) de su actuar:

▪ **Ejemplo: Constitución de conciencia social.**

- **Formación Primaria.**
- **Formación Secundaria.**
- **Personalidad, etc.**

2.- Sentidos otorgados a la línea formativa.

- a) **Relevancia que tuvieron para su formación las asignaturas comprendidas por el área de formación valórica:**
- b) **Si no hubieran tenido dichas asignaturas ¿Su actuación sería de la misma forma cómo es hoy?**
- c) **Apreciación respecto de las asignaturas filosóficas y teológicas.**
- **Forma de realizar las asignaturas o plantearlas.**
 - **Significación y/o sentido que tuvo para ellos.**