

Terapia Psicológica

ISSN: 0716-6184

sochpscl@entelchile.net

Sociedad Chilena de Psicología Clínica  
Chile

Winkler, María Inés; Pasmanik, Diana; Alvear, Katherine; Reyes, María Isabel  
Cuando el Bienestar Psicológico está en Juego: La Dimensión Ética en la Formación Profesional de  
Psicólogos y Psicólogas en Chile  
Terapia Psicológica, vol. 25, núm. 1, junio, 2007, pp. 5-24  
Sociedad Chilena de Psicología Clínica  
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78525101>

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

# Cuando el Bienestar Psicológico está en Juego: La Dimensión Ética en la Formación Profesional de Psicólogos y Psicólogas en Chile<sup>1-2</sup>

## When Psychological Well Being is at Stake: The Ethical Dimension in the Professional Training of Psychologists in Chile

María Inés Winkler

Diana Pasmanik

Katherine Alvear

Universidad de Santiago de Chile, USACH, Chile

María Isabel Reyes

Universidad Santo Tomás, Chile

(Rec: 22 Enero 2007 Acep: 02 de Mayo 2007)

### Resumen

Recogiendo la relevancia de la ética, en un contexto de globalización y desarrollo tecnológico y comunicacional, nos preguntamos por su lugar en la formación en psicología, apoyándonos en desarrollos teórico-metodológicos surgidos desde la propia disciplina. Se presentan los resultados de una primera etapa de una investigación, en la que analizamos las mallas profesionales y los perfiles profesionales declarados, incorporando preguntas desde la perspectiva de género. Las conclusiones muestran una ausencia casi total de pautas desde una ética normativa y una amplia variedad de formas de incluir la formación ética en las mallas curriculares. En cuanto a los perfiles profesionales declarados hay una mayor proporción que incorpora implícita o explícitamente el énfasis en aspectos ético-valóricos, aunque la perspectiva de género se encuentra casi totalmente ausente. Se concluye respecto de la urgencia de fomentar el diálogo y la discusión al respecto, así como la necesidad de incorporar en el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile artículos que refieran específicamente a la formación profesional.

*Palabras clave:* Ética, género, formación en psicología.

### Abstract

Gathering the relevance of ethics, in a context of globalization and technological and communicational development, we asked ourselves for its place in the formation in psychology, supporting ourselves in the theoretical-methodological developments arisen from the own discipline. We present the results of the first stage of a research, in which we analyzed the professional curricula and the declared professional profiles, incorporating questions about a gender perspective. The conclusions show an almost total absence of guidelines on normative ethics and a vast variety of forms to include the ethical formation in the curricula. Although the gender perspective is almost totally absent, regarding the declared professional profiles, a greater proportion explicitly or implicitly incorporate an ethical-valoric emphasis. We conclude about the urgency to support dialogue and discussion on this matter, and the need to incorporate norms and articles that specifically address the professional formation in the Code of Ethics of the Colegio de Psicólogos de Chile.

*Key words:* Ethics, gender, education and training in psychology

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este texto fue presentado en el Primer Congreso Nacional de Psicología organizado por las Escuelas de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile, Talca, 19-21 de octubre 2006, como ponencia, con el título “¿Se aprende ética por osmosis?: mallas y perfiles profesionales en psicología” por las autoras María Isabel Reyes Espejo y Katherine Alvear.

<sup>2</sup> Trabajo financiado por FONDECYT Proyecto N° 1050009: “La ética en la formación y el ejercicio profesional de la psicología en Chile: un diagnóstico multidimensional”.

\* Correspondencia: María Inés Winkler. Email: miwinkler@usach.cl

## Introducción

El reconocimiento de las profesiones como un producto social que tiene una fuerte raigambre en el espíritu religioso, ético y moral de los pueblos ha sido abordado por diversos autores y en diversos contextos<sup>3</sup> (Weber, 1901 [1969]; Bergson, 1944; França-Tarragó, 1996; Cortina, Torralba & Zugasti, 1997; Fernández, 2001). En este sentido, no resulta extraño observar que la mayor parte de las definiciones y aproximaciones al concepto hagan referencia explícita a la dimensión ética como una variable necesaria a la hora de caracterizar a cualquier actividad profesional.

Sin querer ahondar en consideraciones históricas, etimológicas y paradigmáticas que contextualicen lo que entenderemos por una profesión, es posible plantear que hoy lo constitutivo de su definición corresponde a las formas de inserción e integración de una acción profesional, en referencia a las prácticas o problemáticas que enfrenta contextualmente. Así, una profesión no podrá ser entendida únicamente como una ciencia, ni tampoco hará sólo referencia a su praxis, desligada del contexto en que surge y se desarrolla.

De acuerdo a Hawes y Donoso (2003) constituiría el resultado de un proceso dinámico –propio de cada profesión– en el que se cruzan diversas disciplinas, de diversa naturaleza y características. Así, toda profesión incluiría un amplio y diverso campo de referencias conceptuales, procedimentales, actitudinales, axiológicas y políticas, entre otras, que delimitarían el quehacer de sus practicantes. Desde este punto de vista, cualquier aproximación al concepto también condensaría aquellos procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe y, por tanto, se verá legitimada por –y legitimará– el sector social que la ha constituido como tal (Fernández, 2001).

Los años recientes han estado marcados por un surgimiento en la conciencia profesional acerca de las responsabilidades éticas y legales y un aumento concurrente en la conciencia pública acerca de sus derechos. El resultado, en parte, es un nivel de preocupación (y de confusión) acerca de la conducta profesional apropiada sin precedentes en todas las profesiones y particularmente evidente en la psicología (Chalk, Frankel & Chafer, 1980, citado en Haas, Malouf & Mayerson, 1995).

Además de ser una disciplina científica, la psicología cumple con los requisitos con que la sociología caracteriza a las profesiones: su ejercicio posee un alto impacto en las personas y en la comunidad; demanda una alta capacidad y rigor intelectual en su desempeño; y las relaciones entre profesional y clientes son de una delicadeza extrema, por

lo que puede prestarse fácilmente a abusos; por ejemplo, en el riesgo de relaciones duales o dobles roles (Winkler, 1999). Frente a esta situación de indefensión de la sociedad con respecto a los profesionales y, al mismo tiempo, por la necesidad que se tiene de ellos y por la confianza que se deposita en sus capacidades intelectuales y morales, la sociedad les otorga autonomía para su autorregulación. Así, la formación, la certificación y el control del ejercicio profesional se encuentran bajo el control de los propios profesionales (Gyarmati, 1984).

No obstante, esta situación es “teórica” para la realidad chilena, desde que en 1981 el gobierno militar dictó el Decreto Ley N° 3.621 derogando la obligatoriedad de colegiatura en los Colegios Profesionales y eliminando la tuición ética, asignada ahora a los Tribunales ordinarios de Justicia. Actualmente ni siquiera existe un listado oficial de profesionales titulados<sup>4</sup>, por lo que la única forma de asegurarse que alguien posee el título es que lo exponga voluntariamente, lo que obviamente facilita el ejercicio ilegal de la profesión<sup>5</sup>. No conocemos de ninguna denuncia a los tribunales por supuesta falta ética desde 1982 y la Comisión de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (AG) posee jurisdicción sólo sobre sus asociados o quienes la acepten voluntariamente. Todo ello indica que el aumento de conciencia respecto de la relevancia del tema no se acompaña necesariamente de un control efectivo y que la situación actual es de alta precariedad, especialmente desde la perspectiva jurídico-legal.

Este escenario contextualiza el interés por investigar en una temática que, hasta ahora, ha sido escasamente abordada en nuestro país. Así, con el objetivo de elaborar un diagnóstico multidimensional acerca de la presencia de la ética en la psicología chilena, pretendemos obtener una “radiografía” inicial de tema, priorizando por una mirada desde “dentro” (evaluación interna), es decir, ligada a la formación profesional, práctica y desarrollo institucional de la disciplina.

<sup>4</sup> Se produce la paradoja de que quienes voluntariamente se inscriben en el Colegio Profesional están obligados a someterse a las normas éticas del Colegio, pero quienes no se inscriben se encuentran en cierto grado de “impunidad” ante un ejercicio profesional no ético. Esta situación, común a todos los colegios profesionales del país, ha llevado a la Federación de Colegios Profesionales a proponer la creación de una ley de ejercicio profesional que implique la recuperación del control ético del ejercicio de la profesión. En agosto del 2005 se aprobaron en el parlamento chileno algunas reformas constitucionales que validan la tuición ética de los Colegios Profesionales sobre sus asociados; sin embargo, el control ético del ejercicio profesional de los/as no asociados/as permanece en los Tribunales Ordinarios de Justicia hasta que se implementen Tribunales Especiales a los que deberán someterse.

<sup>5</sup> Aunque no existen registros oficiales respecto del ejercicio ilegal de la profesión previo a la derogación de la colegiatura obligatoria, según información disponible en la Comisión de Ética del Colegio de Psicólogos, las denuncias por ejercicio ilegal han aumentado en los últimos años y el Colegio de Psicólogos de Chile interpuso durante el año 2003, dos querellas por ejercicio ilegal de la profesión.

<sup>3</sup> La palabra profesión viene del latín *professio* que significa acción o efecto de profesar. Además, este término tendría raíces comunes con *confessus* que significa confesar en alto o prometer públicamente (França-Tarragó, 1996).

Si bien las universidades siempre han sido responsables de la formación ética de los y las futuras profesionales, al no existir las condiciones adecuadas para la implementación de mecanismos reguladores del ejercicio profesional -y mientras esta situación se mantenga- las instituciones formadoras de psicólogos y psicólogas deberían asumir un compromiso aún mayor en la preparación de sus estudiantes en el campo del ejercicio ético de la profesión. No sólo la falta de los mecanismos señalados, sino también la gran cantidad de psicólogos/as que se insertarán en un medio laboral cada vez más saturado y competitivo, demandan de especial cuidado en esta dimensión de la formación profesional.

En este contexto, nos preguntamos por el lugar de la ética en la formación profesional de la Psicología chilena, orientando nuestra primera etapa de la investigación a recuperar y analizar las mallas curriculares, los programas de las asignaturas de ética y los perfiles profesionales declarados por una muestra de Escuelas de Psicología en Chile. En este trabajo reportamos resultados parciales de esta investigación.

### Marco Teórico

Diversas instituciones profesionales<sup>6</sup> han explicitado en su discurso la necesidad de incorporar la dimensión ética en la formación y el ejercicio profesional, como por ejemplo se aprecia en el Protocolo de acuerdo Marco de Principios Éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos del MERCOSUR y Países Asociados (Santiago 1-7 de noviembre 1997), que define los cinco principios éticos que deben enmarcar el quehacer profesional; a saber: a) Respeto por los derechos y la dignidad de las personas; b) Competencia; c) Compromiso profesional y científico; d) Integridad y e) Responsabilidad social. Más aún, en su artículo N° 10 estipula “Promover el compromiso ético a lo largo de la carrera favoreciendo la formación de actitudes críticas y reflexivas” (Hermosilla, 2000, p. 49), planteando que en interacción con el contexto particular de cada latitud, se procurará articular el desarrollo de las competencias ético-axiológicas-deontológicas en todos los cursos y niveles de la formación profesional.

Algunos autores sugieren que la producción de Códigos de Ética juega un rol central en el proceso de profesionalización de un grupo ocupacional y en el desarrollo de asociaciones profesionales políticamente poderosas (Dunbar, 1996). Para Chile, la creación de la Comisión de Ética (1996) y la elaboración de un nuevo Código (1999) serían indicadores de un avance, aunque aún limitado.

<sup>6</sup> Mucho más recientemente, en nuestro país se está abordando el tema ético en el ámbito de la investigación científica; es así como en el mes de noviembre 2005 la Comisión de Bioética de CONICYT organizó un primer Taller de Bioética e Investigación Científica en Seres Humanos y Animales. Un segundo Taller fue realizado en noviembre del 2006.

En este escenario, en los años recientes el Colegio de Psicólogos de Chile (AG) ha procurado actualizar y promover la socialización de un Código de Ética Profesional que prioriza por un enfoque educativo a la vez que deontológico entre sus asociados, y que sirve de orientación para facilitar un buen ejercicio de la profesión y para resolver dilemas éticos en el quehacer de la psicología nacional (Comisión de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile, 2006). No obstante, este instrumento –al igual que otros códigos profesionales de diversos países del continente- carece de consideraciones específicas que refieran a la inclusión de la dimensión ética en la formación de pregrado de los futuros psicólogos, situándose como una herramienta que adquiere un carácter más bien profesional (Ferrero, 2006).

Estos antecedentes sitúan el marco formativo profesional como un contexto incierto en el que por ahora no se establecen directrices específicas que vinculen el marco de la acción profesional con los escenarios de formación profesional de los estudiantes de psicología chilenos/as.

Pese a esta supuesta desvinculación, un estudio previo (Winkler & Reyes, aceptado para publicación) que indagaba las representaciones sociales del ejercicio ético de la psicología, sitúa en el núcleo de la representación, el quehacer profesional ético como un trabajo relacional con un Otro, cuyo objeto es la intimidad de ese Otro, intimidad que debe ser resguardada cuidadosamente. De este modo, es incuestionable el anclaje de tal representación en el campo de la psicología clínica; la que indiscutiblemente se asociaría con el ejercicio ético de la psicología en general. Así, la práctica psicológica estaría demarcada por la confidencialidad, único acuerdo como demanda y prescripción para el ejercicio en todas las especialidades.

Una evidente falta de definición del rol profesional es un segundo contenido central de las representaciones que emerge; conlleva ambigüedad a su ejercicio y dificulta el reconocimiento del campo e independencia de los/as profesionales. Ello es notorio en las especialidades de psicología organizacional y comunitaria, donde psicólogos y psicólogas perciben sus contextos laborales marcados por tales indeterminaciones y desconocen algunas prescripciones y demandas que contextualizan el ejercicio profesional ético. Esto es percibido como una oportunidad y, en otros casos como una limitación. No obstante, es en la clínica donde el entorno laboral parece tener un mayor conocimiento de nuestra profesión, si bien ahí se aprecia, más que en las otras especialidades, los conflictos por la superposición de roles y los problemas de poder.

Por otra parte, el ejercicio profesional enfrenta a situaciones conflictivas y demanda al/a profesional una toma de decisiones con discernimiento. Los códigos deontológicos proporcionan sólo un marco de referencia, no otorgan respuestas para todas las eventuales situaciones. El estudio de la dimensión ética en el contexto profesional, por lo tanto, requiere de una indagación de su ejercicio,

tanto en el desempeño profesional mismo como en las representaciones simbólicas que los profesionales poseen de su labor. En el caso de la Psicología, este análisis resulta especialmente importante puesto que su desarrollo científico aún es escaso (Dembo, 1993); así también, la identidad profesional y los límites de la psicología con otras profesiones aún no están bien establecidos (Dembo, 1993; Manzi & González, 1994), con lo cual es posible suponer una mayor demanda del criterio, valores y buen juicio del profesional en su desempeño laboral.

Según Martínez, Buxarrais & Bara (2002) la integración de la dimensión ética en la formación universitaria es una necesidad urgente que no debe abordarse de forma aislada. No debe confundirse con la ética aplicada relativa a la profesión del futuro titulado o titulada; lo trasciende, aunque obviamente debe incluir también esta formación deontológica. Así, de acuerdo a los autores: “*El tratamiento pedagógico de lo ético en el ámbito universitario no es sólo cuestión de una modificación del plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación a lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas*” (Martínez, Buxarrais & Bara, 2002, en línea).

Sirviéndonos de este contexto como fundamentación inicial, nos preguntamos e indagamos en las modalidades de formación que subyacen al contexto nacional, iniciando nuestro recorrido con antecedentes que nos permitan caracterizar desde el ámbito contextual el escenario de la educación superior chilena.

El currículo constituye la carta de navegación de la educación formal (Cox & García-Huidobro, 1999). Equivale a la suma de experiencias que realizan los/as estudiantes bajo la supervisión de la institución educativa e implica los valores, ideales e ideologías de quienes lo elaboran, plasmados en la elección de ciertos contenidos y las formas de enseñarlos (Kemmis, 1988). Ha sido entendido también como la forma como se organizan las prácticas pedagógicas (Groundy, 1991). En suma, implica la elección de ciertos contenidos y de los modos de enseñarlos, que ordenados en una secuencia conforman la malla curricular.

Aparentemente sinónimos, los términos “formación universitaria” y “formación profesional” poseen matices que los distinguen, especialmente a la luz de las características del ciclo terciario en Chile.

La formación universitaria en nuestro país se inicia alrededor de los 18 años. Si bien adultos ante la ley, tales jóvenes, desde la perspectiva del desarrollo del ciclo vital, se encuentran en el período de cierre del proceso de formación de la identidad personal y social, tarea característica de la adolescencia (Erikson, 1950). Las experiencias de los años en el ciclo terciario dejarán, por tanto, una im-

pronta indeleble en la formación de esta identidad. Con el desdibujamiento que han sufrido otros significantes tradicionales del estatus social -tales como género, grupo étnico y origen social-, la educación superior se constituye entonces en un elemento importante en la construcción de la identidad social, especialmente si la experiencia llega a término exitosamente (Scott, 2002). En este contexto, la formación ética que tenga lugar durante los primeros años de carrera universitaria tiene la potencialidad –si es encauzada del modo apropiado-, de incidir en la formación de esta identidad.

Al respecto, la discusión se ha centrado principalmente en la modalidad más adecuada para alcanzar la impronta ética durante la formación profesional. Desde la teoría del aprendizaje “por osmosis”, que refiere a la práctica de enseñar ética en el contexto de la supervisión, a través de la discusión de casos, se ha evolucionado a concebir al pensamiento ético como una habilidad a ser desarrollada en un proceso complejo (Handelsman, 1995).

Calo (2000) plantea la importancia de combinar la enseñanza del marco legal y deontológico que regula el ejercicio profesional en adición al abordaje filosófico que lo sustenta, en el desarrollo de un pensamiento crítico.

Otros autores analizan la inclusión de asignaturas en la formación de pre y postgrado, reportando el abandono de la teoría que postulaba que la conducta ética estaba determinada por el carácter moral (pensada como inmodificable en la adultez) en pro de la convicción de asumir la educación ética como responsabilidad académica de los programas de formación (Reynolds, 1995). La integración de filosofía y psicología en los cursos de ética es propuesta por Fine & Ulrich (1995), mientras Eberlein (1995) aboga por el modelo de resolución de problemas en el abordaje de conflictos o dilemas éticos.

Sin embargo, será el modelo formulado por Rest (1983) el que provee no sólo de un marco para organizar la literatura empírica acerca del entrenamiento en ética, sino que de un modelo de entrenamiento de nuevos profesionales psicológicos/as, basado en cuatro componentes: sensibilidad moral, motivación moral, razonamiento moral y carácter moral.

La inserción de cursos de ética en las mallas curriculares se sustenta en tres supuestos, según Rest & Narváez (1994). En primer lugar, que ciertas formas de decidir lo que es correcto (tomar una decisión ética) son más justificables que otras; dados ciertos problemas morales, no todas las alternativas son igualmente buenas. Luego, que existe o debería existir cierto acuerdo entre “expertos” acerca de la posición ética más justificable y, finalmente, que los cursos de ética influyen a los estudiantes en forma positiva. Si uno de estos supuestos es falso, no tendría sentido dictar cursos de ética.

Para analizar la formación profesional, en cambio, conviene remitirse al marco de la profesionalización: ser

profesional supone la capacidad de ejercer una actividad con autonomía y dominio de un cuerpo de conocimientos que demanda una preparación especializada. Entraña también, como señala Barnett (1997 en Blackmore, 2001) la capacidad de hablar desde la propia disciplina y compromete un conjunto de valores y una clara vocación (Gyarmati, 1984), como se refleja en la noción de profesionalismo del siglo veinte, basada en el compromiso y el servicio público (Blackmore, 2001). La formación profesional entonces, debería tener como referentes no sólo las demandas del medio laboral, sino el desarrollo de una mirada crítica para analizarlas y comprenderlas. Implica el desarrollo de una perspectiva ética desde las características y demandas de la profesión y tendrá más sentido, entonces, en los cursos avanzados de las carreras profesionales, o cruzándola transversalmente.

En psicología habría, presumiblemente, cierto acuerdo con ello, en tanto se trata de una profesión de servicio que otorga valor a la relación con el Otro/a. De hecho, en un trabajo de carácter pionero que realiza un análisis profesiográfico del psicólogo en Chile se concluye que “*dado que entre el psicólogo (sic) y sus clientes se generan relaciones especiales y delicadas, es necesario complementar la formación con una adecuada orientación ética, haciendo énfasis en las responsabilidades que involucra el ejercicio profesional*” (Arroyave, Gysling & Ortiz, 1985, pág. 93).

No obstante este acuerdo, existen evidencias empíricas que muestran que no se ha abordado de manera suficiente la ética en la formación. Así, Morales, Díaz, Scharager y Sziklai (1988 y 1989) indagan la formación, campo y rol ocupacional del psicólogo en Chile concluyendo que “*el currículum de formación profesional no es atingente a la realidad nacional y no facilita la integración de conocimientos y una formación personal y ética*” (pág. 497).

En un estudio posterior, Morales & Avendaño (1992 en Avendaño, 1996) al analizar las mallas curriculares de 24 escuelas de Psicología del país observan que la formación en ética tiene un porcentaje mínimo del tiempo de formación.

Qué tanto se cumple actualmente con el acuerdo en la importancia de la formación ética es una de las preguntas que abordamos en este proyecto de investigación, comenzando con el análisis de mallas curriculares y perfiles profesionales declarados.

Otra cuestión indagada en este estudio, aunque secundariamente, refiere al tema del género. En particular, nos apoyamos en diversos esfuerzos por entender las formas en que las mujeres y la cuestión de las mujeres han sido consideradas –o no consideradas- en la psicología. Tales perspectivas, así como un cuerpo de conocimientos acerca de las mujeres, acumulado desde la década de 1960 en adelante, han sido agrupados bajo la denominación de psicología feminista (Winkler, 2004). Implica el cuestionamiento de la invisibilidad de las mujeres en nuestra disciplina, en que las mujeres no son consideradas y tal omisión no es reconocida ni explicitada.

Por ejemplo, en el campo del razonamiento moral, los resultados de las investigaciones de Lawrence Kohlberg (1981) cuando estudia las formas de enfrentar situaciones de implicancias éticas y postula que el máximo nivel de desarrollo moral corresponde a la etapa post-convencional, -que denomina ética de la justicia- derivan en que las mujeres alcanzaban un menor nivel de desarrollo moral que los hombres. Sin embargo, todos sus sujetos fueron varones y no consideró las diferencias de socialización para niños y niñas en nuestra cultura. Los hombres han sido tradicionalmente socializados para ser autónomos e independientes, mientras se espera que las mujeres sean pasivas pero cariñosamente preocupadas por otros. Carol Gilligan (1977) argumenta que tales desigualdades conllevan valores específicos: para los hombres una moralidad basada en iguales derechos y aceptación de principios abstractos, aunque sea sacrificando el bienestar de las personas; mientras que para las mujeres la socialización las lleva a una moralidad basada en el cuidado, responsabilidad y compasión por otros. Se trata entonces de una forma no inferior sino distinta de enfrentar situaciones o dilemas éticos: la ética del cuidado. Gilligan y otras representantes del Grupo de Estudios de la Mujer de Harvard expresan su perspectiva del problema en términos de la metáfora de “voz” y “silencios”. Existen dos voces, dos formas de experienciarse a sí mismo en relación con los demás, pero sólo una voz -la masculina- es reconocida y delineada en el campo de la psicología y de la educación. Aunque el trabajo de Gilligan no ha recibido el apoyo empírico que se suponía, darle voz a las mujeres y escuchar las voces no escuchadas es la nueva consigna. Por ello, indagaremos en los perfiles profesionales por la consideración de la dimensión de género, en la forma del reconocimiento -o no- de la existencia de estudiantes hombres y estudiantes mujeres en psicología.

## Método

Presentamos los resultados de la primera etapa de una investigación mayor que tiene como objetivo la elaboración de un diagnóstico multidimensional acerca de la presencia de la ética en la psicología chilena y que incorpora preguntas desde la perspectiva de género. El objetivo de esta primera etapa de la investigación era recuperar y analizar las mallas curriculares, los perfiles profesionales declarados y los programas de las asignaturas de ética de una muestra de Escuelas de Psicología en Chile.

Para ello, elaboramos una primera subetapa<sup>7</sup> de investigación que, como producto principal, consideró la elaboración de un catastro y análisis del total de mallas y

<sup>7</sup> La segunda subetapa que corresponde al análisis de los programas de los cursos de ética identificados en las mallas curriculares de las Escuelas de Psicología chilenas es reportada en el artículo Real vs. Ideal: un acercamiento a la formación en ética profesional en las carreras de psicología en Chile (en revisión).

perfiles profesionales de las diferentes instituciones que imparten la carrera de psicología entre los años 2004 y 2006. Este catastro constituye el universo total de observación del módulo y para su construcción se recurrió a diferentes fuentes de información, entre las que se encuentran: páginas Web, insertos publicitarios en periódicos y diarios nacionales, folletos y material escrito de difusión.

Esta información fue analizada descriptivamente de acuerdo a las siguientes categorías pre establecidas: 1. Presencia/ausencia de cursos de ética en la malla curricular; 2. Presencia / ausencia de contenidos éticos y/o valóricos en el perfil del profesional declarado; 3. Correspondencia de los contenidos ético-valóricos declarados por el perfil profesional y la malla curricular. 4. Presencia/ausencia de una perspectiva de género en el perfil profesional.

En la presentación de resultados distinguimos entre tres tipos de datos: material extraído de fuentes públicas y condensadoras de información de múltiples universidades; información proveniente de las distintas páginas Web de las diferentes universidades, lo cual nos permitió configurar un catastro. La información obtenida de las dos primeras fuentes de datos es desplegada con identificación de las universidades, ya que corresponde a información pública. La información obtenida a través de la segunda fuente de datos<sup>8</sup> es incorporada complementando la información del catastro, así como también es presentada en un artículo que aborda los cursos de formación en ética en psicología. En su uso se reserva la identificación de los planteles universitarios, con lo que se da cumplimiento a lo establecido en la carta en que se invitaba a participar en esta investigación (anexo 1 y 2).

## Resultados

En primer lugar presentaremos resultados generales que proporcionan una panorámica descriptiva y global de la educación superior en Chile, para posteriormente situar la oferta de carreras de psicología a nivel nacional. Se incorporan datos respecto de las universidades que la imparten, señalando antecedentes de acreditación, cantidad de programas ofrecidos por los planteles universitarios, los

años de creación y distribución geográfica de los programas. Estos datos, aunque podrían parecer distantes del objetivo de este artículo, se revelan como contexto pertinente para el análisis posterior de la formación en ética.

### *Contexto: acerca de la educación superior en Chile*

Encontramos cuatro sitios Web nacionales que presentan información respecto de la educación superior a nivel nacional, incorporando instituciones y sus características (establecimientos universitarios, técnicos, públicos, privados, autónomos, con o sin acreditación, sedes, número de alumnos matriculados, etc.). Estos antecedentes se despliegan fundamentalmente en las páginas Web del Ministerio de Educación (MINEDUC) y aquellas pertenecientes al Consejo Superior de Educación. Por otra parte, otros dos sitios Web proporcionan antecedentes referidos a un grupo de planteles universitarios específicos: la página del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, respecto de las entidades que congrega; y la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) que informa de las instituciones acreditadas, desglosando las carreras cuya formación fue evaluada positivamente respecto a su calidad.

La página Web del MINEDUC proporciona información amplia, tanto en su dimensión temporal (datos desde 1984) y caracterización de los distintos tipos de universidades como en la cuantificación de alumnos/as matriculados/as.

Actualmente existen 63 universidades, de las cuales 25 pertenecen al Consejo de Rectores (todas autónomas) y 38 son privadas (31 autónomas, 1 en examinación y 6 en acreditación).

De las 63 instituciones universitarias, que se distribuyen en 198 sedes a lo largo del territorio nacional, un 69,2% corresponde a sedes pertenecientes a instituciones privadas y 30,8% a planteles públicos.

<sup>8</sup> Para la recolección de información respecto de los cursos y lineamientos de las instituciones respecto de la formación ética que entregan a sus alumnos/as establecimos contacto con directores/as de las escuelas de psicología, solicitándoles aclaración respecto de los cursos de ética y/o documentos que caracterizaran la concepción de ética en la formación de sus estudiantes, consulta realizada en formato postal y electrónico para todas las escuelas de psicología del país. De este modo obtuvimos un total de 26 respuestas, 21 de las cuales fueron vía correo electrónico, 3 telefónicas y 2 cartas por correo convencional. De estas respuestas 8 proponen realizarles una entrevista, 7 envían programa de las asignaturas de ética, 3 envían documentos, 2 envían cartas y otras 4 manifiestan intenciones de proporcionar información sin concretarse pese a los reiterados mensajes recordatorios. Finalmente, 2 universidades redireccionan el mensaje sin posterior respuesta.

Tabla 1: Distribución de Sedes de Instituciones de Educación Superior, a Abril 2005

Región	Tipo de Institución		Total Sedes
	Universidades del Consejo	Universidades Privadas	
1	4	5	9
2	5	5	10
3	3	1	4
4	6	7	13
5	7	16	23
6	3	5	8
7	4	6	10
8	7	21	28
9	6	4	10
10	4	8	12
11	0	0	0
12	2	4	6
R.M.	10	55	65
TOTAL	61	137	198

Fuente: Unidad de Registro, en Ministerio de Educación (2005).

En este reporte se evidencia un aumento sostenido, aún más considerable para el caso de los planteles privados, situándolos como un referente significativo en la oferta de matrículas a nivel de educación superior. En la siguiente Figura se aprecia la cantidad de matrícula por sexo, siendo evidente la casi duplicación de mujeres matriculadas en el período 2000-2005.

Figura 2: Cantidad de alumnos/as matriculados/as por sexo

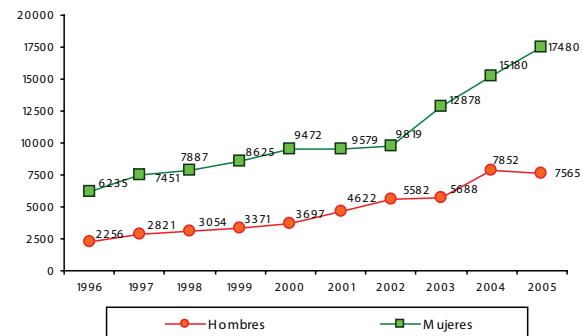
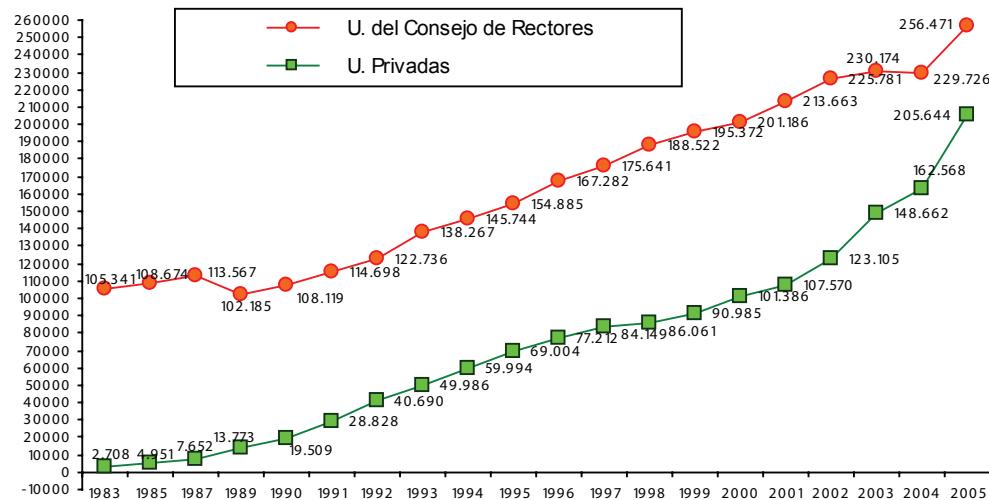


Figura 1: Matrícula Pre-Grado entre los años 1983 y 2005



Fuente: Compendio Educación Superior Ministerio de Educación (2006).

Un total de 65 sedes universitarias se aglutan en la Región Metropolitana (seguidas por la Octava y Quinta regiones con 28 y 23 sedes respectivamente) y encontrando los números más bajos en los extremos del país, particularmente en la 3<sup>a</sup> y 11<sup>a</sup> Región.

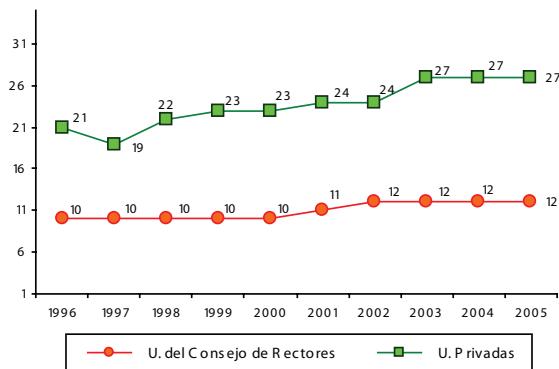
Desde una perspectiva histórica, destaca el reporte del total de alumnos/as matriculados entre el año 1983 y 2005, desagregados por aquellos inscritos/as en universidades del Consejo de Rectores y en universidades privadas.

#### Formación de psicólogos/as

Hasta el año 1983 existían dos carreras de psicología, ambas en Santiago, en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica de Chile. De acuerdo a los antecedentes presentados por el MINEDUC, entre el año 1996 y el año 2000 aumenta en un 25,8% la cantidad de planteles universitarios que imparte la carrera de psicología, siendo más evidente este incremento para las instituciones privadas

con un 19,3%. De este modo, para el año 2005 existen en el país un total de 40 casas de estudio con la carrera de psicología.

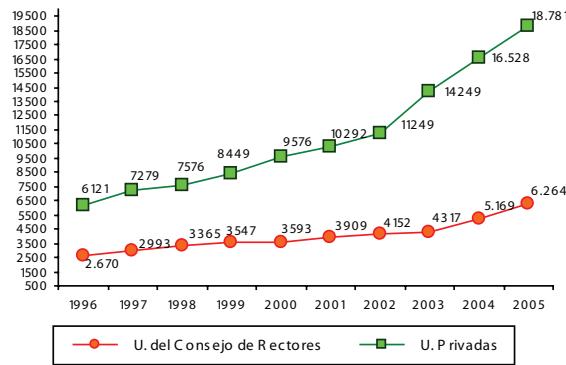
Figura 3: Cantidad de planteles universitarios que imparten la carrera de psicología (1996-2005)



Fuente: Ministerio de Educación (2006).

Asimismo, entre el año 1996 y el año 2005, la cantidad de alumnos/as matriculados/as presenta un crecimiento exponencial de un 184,8%, donde las universidades privadas aumentan sus matrículas en un 206,8% y las universidades públicas con un 134,6% respecto del total de alumnos/as matriculados en 1996.

Figura 4: Cantidad de alumnos/as matriculados por planteles universitarios que imparten la carrera de psicología (1996-2005)



Fuente: Ministerio de Educación (2006).

La información proveniente del Consejo Superior de Educación (CSE) tiende a proporcionar antecedentes más específicos respecto de las universidades que reconoce. Así, al año 2005, 40 de los planteles reconocidos ofrecen la carrera de psicología, de las cuales 13 Casas de Estudio son públicas (32,5%) y 27 privadas (67,5%). Dos de estas últimas se encuentran en proceso de acreditación ante el CSE (la Universidad de Rancagua y la Universidad Miguel de Cervantes). No está contenida en este registro la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, cuya escuela de psicología inició sus actividades el año 2005.

Las 40 universidades ofrecen un total de 109<sup>9</sup> programas de psicología, de los cuales la mayoría son impartidos en horario diurno (n=85, equivalente al 77,9%), respecto del horario vespertino (n=24, i.e. 22,01%).

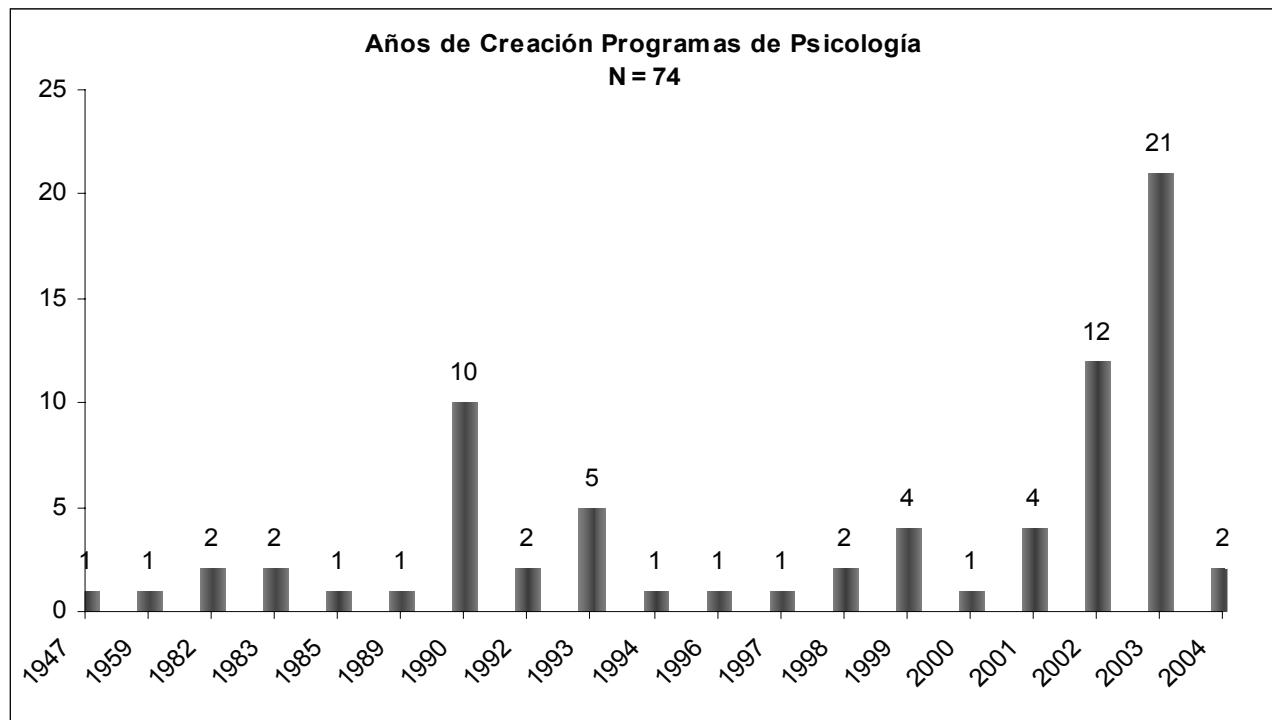
<sup>9</sup> Al momento de cierre de este artículo, enero 2007, la información actualizada indica que los programas de psicología reconocidos por el Consejo Superior de Educación, se han incrementado a 130.

Respecto de 74 programas (68,9%) se reporta la fecha de creación, las que se presentan agrupadas por año en la siguiente Figura.

Las distintas universidades difieren entre sí en la cantidad de programas de psicología que ofrecen. De las 40 universidades que dictan la carrera, 23 (57,5%) dictan sólo un programa, mientras las otras 17 (42,5%) ofrecen más de uno.

Las Universidades que ofrecen sólo un programa de psicología el año 2005 proporcionaron un promedio de 65 vacantes cada una y sus programas tienen una duración promedio de 10,6 semestres, todos impartidos en horario diurno.

Figura 5: Creación de carreras de psicología por año



Fuente: Consejo Superior de Educación (2005).

Tabla 2: Planteles Universitarios que ofrecen sólo un programa de psicología										
Fuente: Consejo Superior de Educación						Fuente: Catastro páginas Web				Fuente: Consejo Superior de Educación
Nº	Universidad	Inicio de Actividades	Duración semestres	Horario	Sede	Malla curricular	Programas asignaturas	Curso de ética	Semestre	Vacantes 2006
1	Pontificia U. Católica de Chile	1959	10	Diurno	Santiago	Sí	Sí	Ética	1°	85
2	P. U. Católica de Valparaíso	1990	10	Diurno	Valparaíso	Sí	Descriptores	Ética Profesional	10°	50
3	U. Alberto Hurtado	2001	11	Diurno	Santiago	Sí	no	Ética y psicología	7°	50
4	U. Arturo Prat	2004	10	Diurno	Victoria	No	no	Sin información		70
5	U. Austral de Chile	2004	10	Diurno	Puerto Montt	Sí	no	Ética profesional	7°	60
6	U. Católica del Maule	2002	10	Diurno	Talca	Sí	no	Ética Cristiana	6°	60
7	U. Católica del Norte	1996	10	Diurno	Antofagasta	Sí	no	Ética Profesional	10°	70
8	U. de Aconcagua	2006	8	Diurno	La Serena	No	No	Sin información		Sin inf.
9	U. de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC	1993	8	Diurno	Santiago	Sí	no	Seminario de título y ética profesional	8°	20
10	U. de Chile	1947	12	Diurno	Santiago	Sí	no	no		45
11	U. de Concepción	1970	11	Diurno	Concepción	Sí	no	No		65
12	U. de la Frontera	1982	12	Diurno	Temuco	Sí	no	No		50
13	U. de La Serena	1993	10	Diurno	Coquimbo	Sí	no	Ética Profesional	8°	45
14	U. de Los Andes	1999	8	Diurno	Santiago	Sí	no	Etica I, II y Ética Profesional	3°,4° y 10°	65
15	U. de Magallanes	2005	10	Diurno	Punta Arenas	No	no	Sin información		35
16	U. Rancagua	2003	11	Diurno	Rancagua	Sí	no	Ética	6°	30
17	U. de Santiago de Chile	1993	11	Diurno	Santiago	Sí	no	No		60
18	U. Talca	2001	10	Diurno	Talca	Sí	no	Ética, valoración y sociedad	4°	70
19	U. de Valparaíso	1990	10	Diurno	Valparaíso	Sí	no	Legislación y ética	3°	94
20	U. de Viña del Mar	1997	10	Diurno	Viña del Mar	Sí	no	Ética y psicología	8°	60
21	U. del Bío Bío	2006	10	Diurno	Chillán	Sí	no	Ética Profesional	8°	40
22	U. del Pacífico	2003	11	Diurno	Santiago	Sí (2)	no	No		40
23	U. Diego Portales	1983	11	Diurno	Santiago	Sí	no	No		145
24	U. Gabriela Mistral	1982	10	Diurno	Santiago	Sí	no	No		100
25	U. Miguel de Cervantes	1998	10	Diurno	Santiago	Sí	no	Ética profesional aplicada	10°	30
26	U. Cardenal Silva Henríquez	2005	10	Diurno	Santiago	Sí	no	Optativo Formación en ética, Taller de Ética Profesional	8° y 10°	45
								Total		1484

**CUANDO EL BIENESTAR PSICOLÓGICO ESTÁ EN JUEGO: LA DIMENSIÓN ÉTICA EN LA FORMACIÓN  
PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS Y PSICÓLOGAS EN CHILE**

15

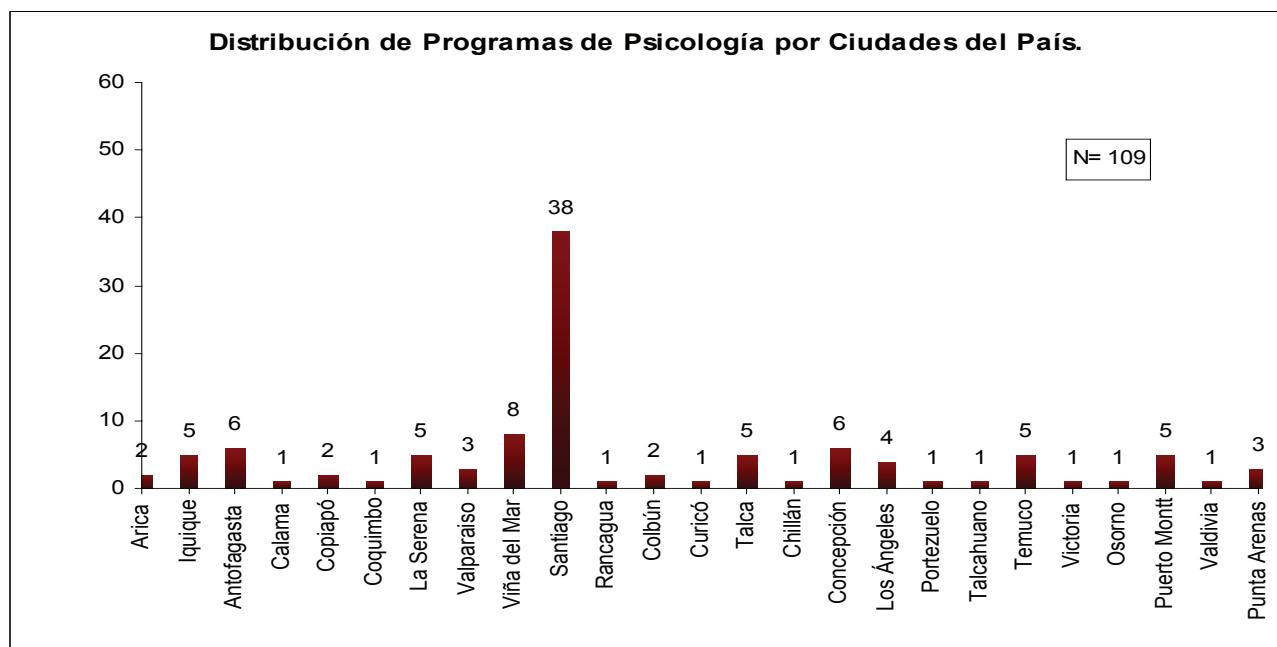
Tabla 3: Planteles Universitarios que ofrecen más de un programa de psicología										
Fuente: Consejo Superior de Educación						Fuente: Catastro páginas Web				Fuente: Consejo Superior de Educación
Nº	Universidad	Inicio de Actividades	Nº de Programas	Horario	Sedes	Malla curricular	Programas asignaturas	Curso de ética	Semestre	Vacantes 2006
27	U. Academia de Humanismo Cristiano	1992	2	1 Diurno 1 Vespertino	Santiago	Sí	No	No	...	80
28	U. Adolfo Ibáñez	2002	2	2 Diurno	Santiago, Viña del Mar	Sí	No	No	...	115
29	U. Andrés Bello	1990 / 2000	2	2 Diurno	Santiago, Viña del Mar	Sí	Descriptores	Ética y técnica de la clínica	10° (compartido Magíster)	240
30	U. Autónoma de Chile	2003 / 2004	4	3 Diurno 1 Vespertino	Santiago, Talca, Temuco	Sí	No	Ética	2°	185
31	U. Bolivariana	1990 / 2007	14	6 Diurno 8 Vespertino	Chillán, Iquique, La Serena, Los Ángeles, Parral, Santiago, Talca	Sí	No	No	---	205*
32	U. Central de Chile	1983 / 2003	4	3 Diurno 1 Vespertino	Antofagasta, La Serena, Santiago	Sí	No	No	...	250
33	U. de Artes y Ciencias Sociales ARCIS	1993 / 2007	8	4 Diurno 4 Vespertino	Lota, Magallanes, Santiago, Portezuelo, Valparaíso	Sí	No	No	...	223*
34	U. de Ciencias de la Informática	1990	2	1 Diurno 1 Vespertino	Santiago	Sí	No	Taller de Dilemas Éticos	9°	150
35	U. de las Américas	1999 / 2004	12	6 Diurno 6 Vespertino	Santiago, Concepción, Viña del Mar	Sí	No	Ética para psicólogos	10°	650
36	U. de Tarapacá	1988 / 2003	2	2 Diurno	Arica, Iquique	Sí	No	Ética y Moral Profesional	5°	160
37	U. del Desarrollo	1998	2	2 Diurno	Concepción, Santiago	Sí	No	Ética	2°	140
38	U. del Mar	1992 / 2005	19	11 Diurno 8 Vespertino	Antofagasta, Arica, Calama, Copiapó, Curicó, Iquique, La Serena, Punta Arenas, Quillota, Talca, Viña del Mar	Sí	No	Ética y Moral Profesional	5°	495
39	U. Internacional SEK		2	1 Diurno 1 Vespertino	Santiago	Sí	No	No	..	Sin información
40	U. la República	1989 / 2004	3	3 Diurno	Los Ángeles, Chillán, Santiago	Sí	No	No	...	110
41	U. Mayor	1999 / 2005	2	2 Diurno	Santiago, Temuco	Sí	No	No	...	100
42	U. San Sebastián	1990 / 2006	6	6 Diurno	Concepción, Osorno, Puerto Montt, Santiago, Talcahuan, Valdivia	No	No	No		230
43	U. Santo Tomás	1990 / 2007	17	13 Diurno 4 Vespertino	Antofagasta, Arica, Concepción, Copiapó, Iquique, La Serena, Los Ángeles, Osorno, Puerto Montt, Santiago, Talca, Viña del Mar, Temuco	Sí	No	Ética Profesional	9°	600*
44	U. Bernardo O'Higgins	2006	2	1 Diurno 1 Vespertino	Santiago	Sí	No	Ética	9°	80
45	U. Pedro de Valdivia	2007	2	1 Diurno 1 Vespertino	Santiago, La Serena	Sí	No	Ética Profesional	1°	Sin información
Totales			107					10 cursos de ética		4013

Como se aprecia en el Tabla 3<sup>10</sup>, la mayoría de las universidades que tiene más de un programa, tiende a ser de creación reciente y son ofrecidos en numerosas sedes en regiones. Así, encontramos que la mayor oferta académica de la carrera la proporciona la Universidad del Mar, con 15 programas, 10 diurnos y 5 vespertinos, distribuidos entre Arica y Punta Arenas y que corresponden al 13,8%. Le sigue la Universidad Santo Tomás con 14 programas en total (12,8%), 12 de ellos en regiones, 8 diurnos y 4 vespertinos. En tercer lugar, aparece la Universidad de Las Américas

12 programas en el 2003 y 21 en el 2004 ( $\Sigma=33$ ), lo que corresponde a un 44,6% del total.

En la Figura 6 se aprecia que la distribución geográfica de los programas se concentra en la zona central, especialmente en Santiago, Viña del Mar y Valparaíso; lo que coincide con la ubicación de las sedes de las universidades. Otras ciudades que aglutan carreras de psicología son Antofagasta e Iquique, La Serena, Talca, Concepción, Temuco y Puerto Montt, observándose una dispersión de los programas en el resto del país.

Figura 6: Distribución geográfica de Programas de Psicología



Fuente: Consejo Superior de Educación (2005).

con 12 programas (11,0%), 8 impartidos en Santiago y 4 en regiones, 6 vespertinos y 6 diurnos.

Al analizar esta información se hace evidente que la creación de carreras no ha sido sostenida, sino que existen algunos años en que el crecimiento ha sido mayor o incluso exponencial. Así, hasta 1999 se había creado 8 Escuelas de Psicología y en 1990 se crean 10 nuevas escuelas en un solo año. Durante el decenio 1990-2000 la creación de nuevas Escuelas de Psicología (que también se asocia a la creación de nuevas universidades privadas) se mantiene en un rango de 1 a 5 por año. En los años 2002 y 2003 encontramos nuevamente un crecimiento importante, con la creación de

Los datos anteriores nos permiten plantear que la formación en psicología en Chile se encuentra centralizada, que existe una amplia oferta de programas diurnos y vespertinos, que contrasta con la situación hace 25 años en que existían sólo dos carreras de psicología, en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica. Ello obviamente se relaciona con los cambios ocurridos en la formación universitaria en general en nuestro país.

Por otra parte, a junio de 2005, sólo las carreras de psicología de 8 planteles universitarios (20%) satisfacen los criterios de calidad de la educación superior establecidos por la CNAP. Estas universidades son listadas en la siguiente Tabla.

<sup>10</sup> En la Tabla 3 consignamos con asterisco el total de vacantes con la información disponible, pues las entidades no presentan datos de algunos programas. Asimismo considerar que a Diciembre del 2006 aún aparecía la Universidad Mariano Egaña, que en el 2007 es reemplazada en la Web por la Universidad Pedro de Valdivia. Se adicionan el 2006 las Universidades de Aconcagua y Bernardo O'Higgins.

Tabla 4: Carreras de Psicología acreditadas, por la cantidad de años obtenidos de acreditación.

Universidades cuyas carreras de Psicología han sido acreditadas	Años acreditados
Pontificia Universidad Católica de Chile	7
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	6
Universidad Diego Portales	5
Universidad de La Frontera	5
Universidad de Concepción	5
Universidad de Tarapacá	5
Universidad de La Serena	4
Universidad del Mar	2

Fuente: Resumen Ejecutivo CNAP junio 2005 (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 2005).

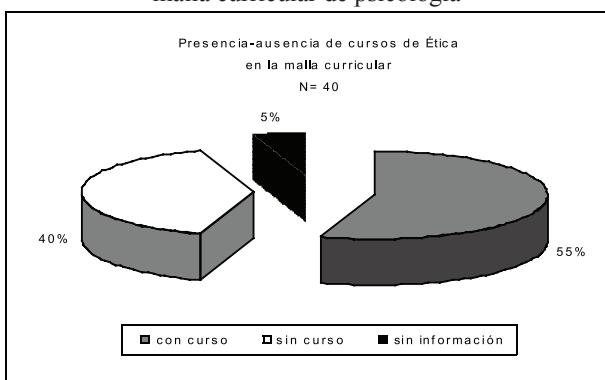
En un nuevo resumen ejecutivo de la CNAP, publicado en mayo del 2006, se incorpora la carrera de psicología de la Universidad de Santiago de Chile, cuya acreditación es por un período de 4 años.

#### *Formación ética: presencia-ausencia de cursos de ética*

Presentamos a continuación información referente a la formación en ética que están recibiendo los y las estudiantes de psicología en Chile. La primera pregunta que al respecto nos planteamos corresponde a la modalidad elegida para la formación ética, considerando dos alternativas: dictar un curso de ética o incluir la formación ética en forma transversal en distintos cursos de la malla curricular. La alternativa de no incluir la importancia de la formación ética no fue considerada, debido a que es poco probable que alguna universidad declare mantener tal postura.

Al hacer un catastro de las páginas Web de las Universidades, observamos que de las 36 Escuelas de Psicología que proporcionan la malla curricular en su sitio en Internet (equivalente al 90%), 22 de ellas contienen cursos de ética, lo que corresponde al 55% de los programas.

Figura 7: Presencia y ausencia de cursos de ética en la malla curricular de psicología



Fuente: catastro páginas Web

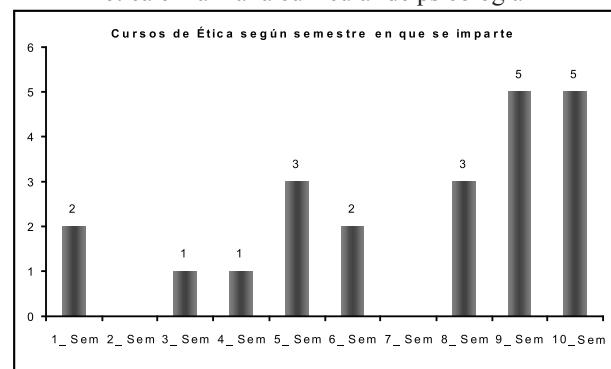
Solamente en la Escuela de Psicología de la Universidad de los Andes se imparte un segundo curso anual durante el segundo año, con lo que obtenemos un total de 23 cursos de ética actualmente impartidos.

En líneas generales, observamos que en las mallas curriculares los nombres de las asignaturas de ética reciben la nominación de: Ética, Ética para Psicólogos, Ética y Psicología y Ética Profesional. Se distingue la Universidad de Valparaíso al presentar un curso llamado Legislación y Ética. Este dato respecto de los nombres de la asignatura, no obstante, no es suficiente para conocer la modalidad y características generales de los cursos.

De las 22 mallas curriculares que incorporan un curso de ética, la mayor cantidad se ubica en los últimos semestres de la formación académica ( $n=10$ ; 45,5%), probablemente vinculados o centrados en el ejercicio profesional; de hecho 7 de los cursos ofrecidos entre el 9º y 10º semestre reciben la denominación de Ética Profesional.

El momento de inclusión de los cursos de ética en la malla curricular puede ser considerado un indicador respecto de la orientación que se le pretende entregar a la asignatura. Es razonable pensar que al comienzo de la carrera y con alumnos/as que poseen poca instrucción en psicología, la asignatura posea una orientación más bien introductoria y general; mientras que el énfasis será más bien aplicado y profesional al final de la formación.

Figura 8: Semestre en que son impartidos los cursos de ética en la malla curricular de psicología



Fuente: catastro páginas Web

#### *Perfiles Profesionales: ética implícita versus ética explícita*

Además de las mallas curriculares, revisamos los perfiles profesionales declarados en los sitios Web de las distintas escuelas de psicología en Chile. Encontramos que en el perfil profesional declarado aparece un conjunto de valores y principios en el sello que se pretende para la formación: compromiso, derechos humanos, responsabilidad social,

valoración por lo humano, desempeño ético, apertura, tolerancia, integridad y dignidad de los demás.

Nuestras categorías fueron: inclusión implícita o explícita y omisión del tema ético en los perfiles declarados, clasificándolos en tres grupos.

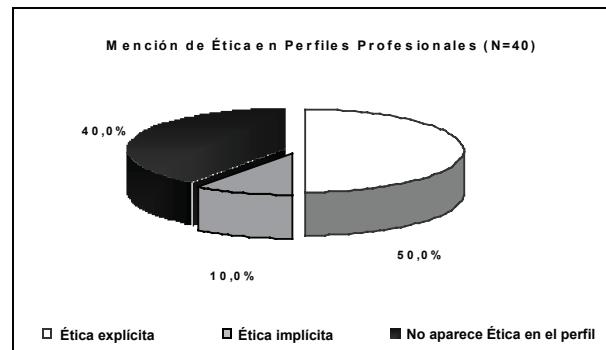
En 20 escuelas o departamentos apreciamos, en los perfiles profesionales, la ética de forma *explícita*, es decir, figura el vocablo ética y se hace referencia a la inclusión de principios y valores coherentes con el ejercicio profesional, como por ejemplo en: “*formar profesionales psicólogos (sic) que, sobre la base de una sólida formación, tanto en el plano personal y valórico como en el plano del conocimiento y las habilidades, desarrollen recursos que les permitan ser éticos y eficientes en sus respuestas a las demandas individuales y sociales, a nivel clínico, educacional y organizacional*” (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y “..... con una sólida formación humanista, capaces de integrar reflexiva y críticamente los aspectos técnicos, científicos y éticos del quehacer de la psicología” (Universidad Alberto Hurtado).

En 4 perfiles profesionales se aprecia la ética de manera *implícita*, por cuanto son descripciones que aluden a valores en la relación con los otros, tales como la sensibilidad social, respecto por la diversidad, tolerancia, consideración de la dignidad del ser humano. Se plantean con el propósito de formar profesionales comprometidos con el mundo que les rodea y especialmente respetuosos por los derechos humanos. Por ejemplo, “... un respeto irrenunciable a los derechos humanos y un compromiso genuino con la promoción de condiciones de vida y de salud más plenas y de mejor calidad para la población” (Universidad de La Serena).

Por otra parte, en las páginas Web de 16 escuelas o departamentos de psicología no aparece ética en el perfil, como por ejemplo: “*nuestro objetivo es formar psicólogos generales con una sólida base científica, capacitados para investigar y desempeñarse profesionalmente en todos los ámbitos en que el comportamiento y desarrollo de las personas son relevantes*” (Universidad de Tarapacá). De hecho, 15 de ellas se destacan por enfatizar la rigurosidad científica, interesándose por promover la efectividad y eficacia de la disciplina. Acentúan la adquisición de herramientas conceptuales, técnicas y metodológicas dando importancia a las competencias profesionales. La mayoría de estos perfiles se caracteriza por referirse a la relevancia de una formación integral.

La presencia-ausencia, implícita o explícita, de la formación ética en los perfiles profesionales declarados es informada en la siguiente Figura.

Figura 9: Incorporación explícita o implícita de la ética en el perfil profesional de las carreras de psicología



Fuente: Catastro Páginas Web, 2005

Se hace evidente que para la mayor proporción de Escuelas de Psicología los aspectos ético-valóricos en la formación profesional tienen la suficiente relevancia como para incorporarlos en la descripción del perfil profesional, es decir, juegan un rol –mayor o menor- en la identidad profesional o sello formativo que se declara. Para el resto, se estaría enfatizando la relevancia de la formación científica, en algunos casos, “integral” y la aplicabilidad de los conocimientos a los problemas de las distintas especialidades.

Tabla 5: Resumen de variables estudiadas por Planteles Universitarios:  
Presencia/ausencia de cursos de ética, Presencia/ausencia de ética en perfil (n=40).

Universidad	Carácter de Universidad	Carrera Acreditada (CNAP)	Curso de Ética	Ética en Perfil
Pontificia Universidad Católica de Chile	Privada	✓	✓	✓
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Pública	✓	✓	✓
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Privada	✓ <sup>12</sup>	✓	✓
Universidad Adolfo Ibáñez	Privada		✓	
Universidad Alberto Hurtado	Privada		✓	✓
Universidad Andrés Bello	Privada		✓	
Universidad Arturo Prat	Pública			
Universidad Austral de Chile	Pública		✓	✓
Universidad Autónoma de Chile	Privada		✓	
Universidad Bolivariana	Privada		✓	✓
Universidad Católica del Maule	Pública			
Universidad Católica del Norte	Pública		✓	✓
Universidad Central de Chile	Privada			✓
Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS)	Privada			✓
Universidad de Artes, Ciencias Sociales y Comunicación (UNIACC)	Privada		✓	✓
Universidad de Chile	Pública			✓
Universidad de Ciencias de la Informática	Privada		✓	✓
Universidad de Concepción	Pública	✓		
Universidad de la Frontera	Pública	✓		✓
Universidad de La Serena	Pública	✓	✓	✓
Universidad de las Américas	Privada		✓	✓
Universidad de Los Andes	Privada		✓	
Universidad de Rancagua	Privada		✓	
Universidad de Santiago de Chile	Pública	✓		✓
Universidad de Talca	Pública			
Universidad de Tarapacá	Pública	✓	✓	
Universidad de Valparaíso	Pública		✓	✓
Universidad de Viña del Mar	Privada		✓	
Universidad del Desarrollo	Privada		✓	✓
Universidad del Mar	Privada	✓	✓	
Universidad del Pacífico	Privada			
Universidad Diego Portales	Privada	✓		✓
Universidad Gabriela Mistral	Privada			✓
Universidad Internacional SEK	Privada			
Universidad de la República	Privada			
Universidad Mariano Egaña	Privada			
Universidad Mayor	Privada			✓
Universidad Miguel de Cervantes	Privada		✓	✓
Universidad San Sebastián	Privada			✓
Universidad Santo Tomás	Privada		✓	✓
Total		9	23 (-1)	24

En la tabla anterior observamos que de las 24 escuelas o departamentos de psicología que aluden a la formación ética en sus perfiles profesionales, 15 incluyen cursos de ética en su malla curricular. Del mismo modo, cinco de los nueve programas acreditados ante la CNAP presentan curso de ética, tres de los cuales hacen mención explícita o implícita en el perfil.

Finalmente, la revisión de los perfiles declarados en busca de la mirada de género en la formación devela que ninguno de los 40 revisados explica tal perspectiva. En sólo 3 de ellos se hace mención explícita al género de los/as estudiantes en tanto incorporan la redacción “egresados y egresadas” (Pontificia Universidad Católica de Chile), “los y las estudiantes” (Universidad Academia de Humanismo Cristiano) y “psicólogos y psicólogas” (Universidad Alberto Hurtado). Sin embargo, en ninguno de ellos se reconoce la importancia de explicitar una perspectiva de género más allá de este reconocimiento en los vocablos señalados.

### Conclusiones y Discusión

Los resultados presentados muestran que 40 universidades imparten 109 (130 a enero del 2007) programas de psicología, de los cuales sólo nueve se encuentran acreditados y con un aumento en la creación de carreras en los años 2003 y 2004. Las universidades ofrecen uno a 15 programas de psicología, con una mayor concentración en Santiago y la Quinta Región. De las mallas curriculares revisadas<sup>11</sup>, es decir de 36 universidades, 22 contienen un curso de ética, estando la mayoría ubicado en los dos últimos semestres de la formación y, por lo tanto, probablemente con una orientación más bien profesional.

Este panorama obviamente se relaciona con las transformaciones ocurridas en la formación universitaria en general en nuestro país. Es evidente que psicología es una carrera “atraíva” para las nuevas Casas de Estudio. El dato de una matrícula de 21.513 alumnos/as en psicología en el año 2005 (Luco, 2006) así lo refrenda. Atendiendo, además, a que son pocas las carreras acreditadas, emergen preocupantes interrogantes respecto de las orientaciones en la formación que se está entregando, quiénes han asumido la docencia en tanto programa nuevo, el futuro profesional de los miles de psicólogos y psicólogas que se titulan cada año y la calidad de la formación entregada. Todos tópicos pendientes para otro estudio que aborde preguntas respecto de la calidad de la formación impartida, la inserción profesional de los psicólogos y psicólogas y otros temas asociados.

Ahora bien, respecto del estudio realizado, la tasa de respuesta a las consultas por correo ordinario y electrónico fue alta en comparación con lo que se reporta habitualmente. No obstante, nos preguntamos si los inconvenientes que en-

frentamos en algunos casos son explicables por la exigencia asociada a proporcionar información respecto de cómo se enseña o transmite la ética, en tanto este ejercicio implica efectuar una reflexión por parte de los/as directivos/as y académicos/as de las escuelas de psicología, además de la revisión de los documentos y programas de las asignaturas, con el tiempo que ello requiere. De hecho no hay información disponible acerca de qué tanto dicha reflexión ha sido llevada a cabo en las escuelas y departamentos de psicología de nuestro país, aunque es nuestro anhelo que nuestros resultados constituyan un punto de partida y una invitación a ello.

Averiguamos que la mayoría de los departamentos y escuelas de psicología, en las distintas modalidades de respuesta, enfatiza la importancia de la ética en la formación de futuros/as psicólogos y psicólogas. No obstante, los modos de su transmisión son diversos y están insertos en la institucionalidad de la cual provienen, ya sea desde la postura ideológica del plantel universitario o bien en alineada posición respecto de la o las corrientes teóricas a las cuales adscriben.

Esta dispersión da cuenta de la falta de acuerdo o de la ausencia de conversación en torno a las formas de incorporar la formación ética en las mallas curriculares en las universidades de nuestro país, lo que podría ser interpretado -al menos parcialmente-, en un contexto de postmodernidad y globalización (Haas, Malouf & Mayerson, 1995) como resultado de la autonomía que se desprende del modelo de economía de libre mercado que rige la educación superior en Chile. Como pudimos ver, la mayoría de las universidades ha alcanzado el estatuto de autonomía y funciona bajo el principio de la autorregulación; no obstante, nos parece problemático que tal autorregulación, en el caso específico de la formación de psicólogos y psicólogas, se realice en ausencia de una discusión a nivel científico, gremial o profesional respecto de los mínimos exigibles en la formación ética.

Esto hace necesario fomentar procesos de reflexión acerca de las prácticas docentes, contenidos, mecanismos de evaluación y aspiraciones respecto de una óptima transmisión, en el ámbito universitario, de un ejercicio profesional ético. En este contexto adquiere relevancia el proceso de reestructuración curricular que reportaron varios/as directivos/as, por ejemplo, de la Universidad Arcis, Universidad Santo Tomás, Universidad de Talca y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En una investigación previa<sup>12</sup>, al consultar a los/las profesionales acerca de la formación que habían recibido y cómo debería ser, encontramos que es de relevancia la experiencia universitaria en distintas etapas o situaciones

<sup>11</sup> Las universidades tienden a repetir la malla curricular en los distintos programas de psicología que ofrecen.

<sup>12</sup> Proyecto FONDECYT 1030658 (2003-2004) financiado por CONICYT y titulado Ética y Género en Psicología: Historia y Representaciones Actuales.

con significado ético explícito. Durante la formación se adquiere el “criterio” y una visión crítica, aprendizajes que permitirían el desarrollo de una sensibilidad ética, dimensión constitutiva del ejercicio profesional concebido integralmente. Algunas experiencias formativas particulares dejan marcas que contribuyen al desarrollo de la sensibilidad ética, incluso en áreas del quehacer que previamente no habían sido consideradas, como por ejemplo, la investigación. Asimismo, poseer ciertos conocimientos teóricos o técnicos se configura como ayuda para enfrentar situaciones potencialmente éticas, adquiriendo también el carácter de recurso en la permanente necesidad de actualización en los conocimientos (Winkler, Pasmanik, Wolff, Reyes & Alvear, en revisión).

Igualmente, el reconocimiento de la necesidad de la formación ética en la enseñanza superior ha sido asumido y explicitado por diversas instituciones (UNESCO, 1998). Ya Aristóteles afirmaba que la diferencia entre el técnico y el artesano era que el primero conocía los fines y los medios, mientras que el segundo conocía sólo los medios. Por ello, un/a buen/a profesional conoce los fines, domina unas técnicas específicas y las aplica con prudencia. Reconocer fines y bienes internos de la profesión es un elemento clave de su legitimidad social, criterio ético básico que modela los valores intermedios para alcanzar tal fin (Boní & Lozano, 2005).

Por otra parte, desde la perspectiva de la ética normativa encontramos que no hay norma explícita que reglamente la formación profesional. El Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (AG) no incorpora artículo alguno respecto de la formación; de hecho cuando se organizó una serie de jornadas con profesionales de distintas especialidades en un trabajo que sirvió de insumo para la elaboración del código, el grupo de académicos/as no llegó a un acuerdo respecto de los puntos a integrar en el código, existiendo incluso opiniones divergentes respecto de si ello correspondía al código o si las propias universidades debían elaborar la normativa respectiva (Winkler, 2006). Asimismo, el Código de Ética Profesional refiere principalmente a la práctica clínica y carece de normas específicas apropiadas para otras especialidades de la psicología.

Que se trata de un área de controversia se manifiesta en que para otras comunidades profesionales la decisión ha sido incluir alguna normativa sobre la formación en los Códigos de Ética profesional. Por ejemplo, la versión 2002 del Código de Ética Profesional de la APA incorpora, en su norma nº 7, Educación y Formación, siete artículos que regulan el diseño de programas de educación y formación, la descripción de dichos programas, la exactitud de los programas, la exposición de información personal de los y las estudiantes, la obligatoriedad de psicoterapia (terapeutas externos al programa), la evaluación de los y las estudiantes y la prohibición de relaciones sexuales con estudiantes y supervisados/as.

En Chile, enfrentamos entonces un panorama de alto riesgo. Por una parte, el contexto legal y gremial se caracteriza por la exigua regulación y control del ejercicio ético de la profesión, en tanto el Colegio de Psicólogos de Chile (AG) sólo posee tuición ética sobre sus asociados, calidad voluntaria y que corresponden a menos de la mitad de los psicólogos/as titulados<sup>13</sup>. Al mismo tiempo, sus posibilidades de control son restringidas ya que la máxima sanción que puede aplicar en el caso de faltas graves a la ética profesional corresponde a la expulsión del Colegio, lo que parece un contrasentido<sup>14</sup>.

Parece conveniente entonces, emular a la APA incluyendo un apartado sobre Formación Profesional en el Código, o -al menos- comenzar una reflexión que vincule los ámbitos formativos con el quehacer profesional, desde la ética y la deontología. De hecho, los y las estudiantes de psicología tienen acceso a información confidencial, realizan prácticas diagnósticas y terapéuticas en que el bienestar psicológico de un Otro está involucrado, colaboran en investigaciones o investigan por sí mismos y, de alguna manera, son una cara visible de la profesión cuando interactúan en la comunidad.

Por otra parte, en el ámbito de la formación profesional no hay acuerdo ni una reflexión sistemática o sistematizada acerca de los mínimos exigibles respecto de la formación ética. El cuadro es de total libertad respecto de la inclusión o no de una asignatura de ética en la malla curricular y no existen instancias independientes de control del cumplimiento de objetivos transversales, cuando así han sido planteados. El peligro remite no sólo a la indefensión que ello implica para usuarios y clientes, sino también el riesgo de des prestigio para la profesión. Como ya señalamos en el Marco teórico, las posibilidades de abuso crecen. Ni la formación garantiza lo que la sociedad espera de las profesiones de alto impacto en las personas y la comunidad; ni las instituciones gremiales tienen eficaz poder para controlar la calidad del ejercicio profesional.

Si concordamos con Roe (2002) en que una definición de psicólogo/a es: “*un profesional formado académicamente que ayuda a sus clientes a entender y resolver problemas aplicando las teorías y métodos de la psicología*” (pág. 193), entonces reaparece la representación de la profesión ligada a lo clínico. Independientemente de las especialidades reconocidas en la literatura especializada, o en la conversación gremial, no existe una base sistemática única que permita diferenciar entre las especialidades, aunque la mayoría difiere respecto del rol de los clientes o partici-

<sup>13</sup> Dato que contrasta con cifras previas, por ejemplo, en 1985 se reportó que un 72% de los/as psicólogos/as estaba colegiado (Colegio de Psicólogos de Chile, 1985).

<sup>14</sup> Estamos a la espera de que el legislativo norme la creación de Comités de Ética para no colegiados y regule la posibilidad de sanciones que impliquen la prohibición del ejercicio profesional cuando la falta cometida así lo amerite.

pantes, el encuadre institucional, el tipo de problema al que se aboca, etc. Relacionado a lo anterior está la constatación de que no existe algo así como “psicólogo generalista”; de alguna manera todos/as los/as psicólogos/as trabajan como especialistas, lo que para Roe (2002) asemeja nuestra profesión más a la de ingeniería que a la medicina.

En el caso de la psicología, las normas deontológicas estipuladas en los Códigos se articulan en forma indisoluble con los derechos del Otro, se trate de otros colegas, de consultantes, clientes o miembros de la comunidad en general; por lo tanto, incluso para obligaciones profesionales muy específicas de la psicología, su fundamento último se encuentra en el respeto a los Derechos Humanos Universales (Ferrero, 2002). Apoyándonos en Buber (1962, 2006), afirmamos que “*al comienzo está la relación*”, por lo que, nuevamente, la impronta clínica marca la representación profesional y obliga al desarrollo de los cuatro componentes que señalan Rest & Narváez (1994) en su modelo de desarrollo moral. La formación profesional del psicólogos y psicólogas debe abordar, tanto en forma transversal en la malla curricular como en los cursos específicos de ética, el desarrollo de sensibilidad ética, de razonamiento ético, de motivación ética y de carácter ético.

Ahora bien, respecto de la dimensión de género que también interesaba en este estudio, la revisión de los perfiles profesionales también da cuenta de cómo se repite la omisión de la presencia femenina en la teorización y en el discurso de la psicología (Winkler, 2004): menos del 10% de las escuelas reconocen a las mujeres como estudiantes, sin subsumirlas automáticamente en la locución masculina. Ello no deja de sorprender: la mayoría de estudiantes de psicología son mujeres, empero, la expresión y la voz que se refiere es la masculina (los estudiantes, los psicólogos, los egresados). Buscando una explicación, sólo nos queda preguntarnos si se trata de un dato anecdótico el que las tres universidades que consideran esta dimensión de género y que han tenido el cuidado de redactar sus perfiles profesionales de forma no sexista son universidades con un sello religioso: cristiano.

Finalmente, y desde una perspectiva de género en el abordaje de la formación en ética profesional, remitimos al aporte que implican las propuestas feministas, particularmente la psicología feminista (Winkler, 2004) y la ética feminista (Brabeck & Ting, 2000). Por ejemplo, Carol Gilligan (1977) y otras feministas relacionales (Eisenberg & Strayer, 1992) critican la moral kantiana que privilegia el razonamiento abstracto como pináculo del pensamiento humano y validan el conocimiento subjetivo. Del mismo modo, reconocen que las mujeres poseen una epistemología más subjetiva, argumentando que ellas poseen una mayor sensibilidad ética que los varones, por la orientación o guía que provee la ética del cuidado. La atención o preocupación por otros provee de acceso a un conocimiento subjetivo informado por la razón y el afecto; las mujeres valoran la

empatía, nutrición y cuidado de otros, además de, o por sobre, las reglas morales, la justicia y los derechos. Asimismo, las feministas relacionales han desafiado la noción de elección moral individualista que deriva de los imperativos morales kantianos, enfatizando la relación y conexión con otros. Sabemos que la investigación no ha sustentado las diferencias por género tal como predecía originalmente la teoría, y no parece justo ni correcto decir que las mujeres sean más éticas que los hombres, porque no lo sabemos. Sin embargo, una ética feminista agrega preguntas y profundiza en el análisis de eventuales situaciones éticas.

Proponemos entonces, para la formación profesional en psicología, ampliar y complejizar la discusión respecto de los mínimos que debe contemplar la formación ética en nuestra carrera. Igualmente, la inclusión de la dimensión de género implicaría un enriquecimiento de la formación, con los consecuentes efectos tanto en la complejización de la teorización en la disciplina, como en la experiencia de las propias estudiantes de psicología.

Asimismo, se recomienda incluir en la malla curricular y las asignaturas de ética la discusión y aplicación de principios éticos en la investigación, tanto como en la práctica profesional. Se trata de una temática que plantea una y otra vez nuevas preguntas, nuevos escenarios y nuevos desafíos. Las futuras generaciones de psicólogos y psicólogas enfrentarán realidades profesionales impensadas y para ello deben contar con una capacidad de reconocer problemas éticos, de discernir qué es lo correcto y con la fuerza yoica necesaria para hacer lo correcto. La trascendencia del papel que jugarán nuestros ulteriores colegas, es reflejada en las palabras de José Ingenieros:

*La juventud es, de todas, la fuerza renovadora más digna de confianza; los hombres maduros son árboles torcidos que difícilmente se enderezan, los ancianos no podrían enderezarse sin morir. Cada nueva generación contiene gémenes de perfeccionamiento moral; ¡ay de los pueblos en que los viejos logran ahogar los ideales y las rebeldías de la juventud, que son presagios de renovación posterior! Los que afirman la inmortalidad del orden moral presente conspiran contra su posible perfeccionamiento futuro (Ingenieros, 2005, pág. 93).*

## Referencias

- Arroyave, Cecilia, Gysling, Elizabeth & Ortiz, Julia (1985). *El Psicólogo en Chile: un análisis profesiográfico. Tesis para optar al título de psicólogo*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Avendaño, C. (1996). Formación profesional del psicólogo. Antecedentes acerca de la formación del psicólogo en Chile. *Terapia Psicológica*, 26, VI(2), 43-47.
- Bergson, H. (1944). *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. Montevideo: C. García ED.

- Blackmore, J. (2001). Universities in crisis? Knowledge economies, emancipatory pedagogies, and critical intellectual. *Educational Theory, 51*(3), 353-371.
- Boni, A. & Lozano, J. F. (2005). *El aprendizaje ético en la universidad y su relación con las competencias transversales en el diseño de los nuevos planes de estudio*. Extraído de: [www.upf.edu/bolonya/buttle-tins/2005/febrero1/etico.pdf](http://www.upf.edu/bolonya/buttle-tins/2005/febrero1/etico.pdf) - el 20 de diciembre 2005.
- Brabeck, M. & Ting, K. (2000). Feministic Ethics: lenses for examining ethical psychological practice. En: Brabeck, M. (Ed.) *Practicing feminist ethics in psychology* (17-35). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Lilmod.
- Calo, O. (2000). Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino. *Fundamentos en Humanidades*, II (1), 7-12.
- Colegio de Psicólogos de Chile (1985). *Actas, Primer Congreso de Psicólogos de Chile*.
- Comisión de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (1999). *Código de Ética Profesional*. Extraído el 15 Marzo, 2005 de <http://www.colegiopsicologos.cl/>
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2003). *Documento de trabajo*. Sedes de instituciones de Educación Superior en Chile. Extraído 15 de Diciembre, 2005 de <http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2005). *Resumen Ejecutivo CNAP Junio 2005*. Extraído 15 de Diciembre, 2005 de <http://www.cnap.cl>
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2006). *Resumen Ejecutivo CNAP Mayo 2006*. Extraído 20 de Mayo, 2006 de <http://www.cnap.cl>
- Consejo de Educación Superior (2005). *Índices*. Extraído 15 de Diciembre, 2005 de [http://www.cse.cl/public/Secciones/SeccionEstadisticas/estadisticas\\_db\\_histórico.aspx](http://www.cse.cl/public/Secciones/SeccionEstadisticas/estadisticas_db_histórico.aspx)
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2005). *Historia*. Extraído 20 de Diciembre, 2005 de <http://www.cruch.cl/>
- Cortina, A., Torralba, M.J. & Zugasti, J. (1997). Ética de las profesiones. En: Arroyo, M. P. *Ética y legislación en enfermería* (p. 51-58). Madrid: McGraw Hill Interamericana.
- Cox, C. & García-Huidobro J.P. (1999). La reforma educacional chilena: Visión de Conjunto. En: García-Huidobro J.P. (1999) (Comp.). *La reforma educacional chilena*. Popular: Madrid.
- Dembo, M. (1993). *Estrategias y contenidos en la formación del psicólogo*. Documentos Simposios. Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Dunbar, J. (1996). A critical history of CPA's various codes of ethics for psychologists (1939-1986). *Canadian Psychology*, 39:3, 177-186.
- Eberlein, L. (1995). Introducing ethics to beginning psychologists: A Problem-Solving Approach. En: Bersoff, D. *Ethical conflicts in psychology* (118-125). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *Empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigaciones Educativas*, 3, 1. Extraido de: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-fernandez.pdf> el 22 de diciembre 2005.
- Ferrero, A. (2002). Importancia de los derechos humanos en los códigos deontológicos de psicología en la Argentina. *Revista Argentina de Psicología*, 45, 51-58.
- Ferrero, A. (2006). *Prácticas de pregrado en psicología en códigos deontológicos de países del MERCOSUR*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Psicología. Organizado por las Escuelas de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile. Talca, 19-21 de octubre 2006.
- Fine, M. & Lawrence, U. (1995). Integrating Psychology and Philosophy in Teaching a Graduate Course in Ethics. En: Bersoff, D. *Ethical conflicts in psychology* (116-117). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- França-Tarragó, O. (1996). *Ética para psicólogos. Introducción a la psicología*. Bilbao: Desclée De Brouwer. Biblioteca de psicología.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality, *Harvard Educational Review*, 47, pp. 481-517.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Morata: Madrid.
- Gyarmati, G. (1984). *Las profesiones: conocimiento y el poder*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Haas, L., Malouf, J., & Mayerson, N. (1995). Ethical dilemmas in psychological practice: Results of a national survey. En: Bersoff, D. *Ethical conflicts in psychology* (90-98). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Handelman, M. (1995). Problems with ethics training by "osmosis". En: Bersoff, D. *Ethical conflicts in psychology* (110-112). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hawes, G. & Donoso, S. (2003). *Curriculum universitario. Características, construcción, instalación*. Documento de trabajo. Proyecto MECE-SUPTAL0101. Disponible en: [http://www.utalca.cl/mecesup/html/proyecto\\_tal0101/2003-3%20Contenidos%20curriculares.pdf?search=%22Curr%C3%A9culo%20Universitario.%20Caracter%C3%ADsticas%C2%20Construcci%C3%B3n%C3%B3n%C2%20Instalaci%C3%B3n%C3%B3n.%22](http://www.utalca.cl/mecesup/html/proyecto_tal0101/2003-3%20Contenidos%20curriculares.pdf?search=%22Curr%C3%A9culo%20Universitario.%20Caracter%C3%ADsticas%C2%20Construcci%C3%B3n%C3%B3n%C2%20Instalaci%C3%B3n%C3%B3n.%22) (15 de septiembre de 2006).
- Hermosilla, A. M. (2000). Psicología y MERCOSUR: La dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 46-54.
- Ingenieros, J. (2005). *Las fuerzas morales*. Buenos Aires: Gradifco.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row.
- Luco, A. (2006). La profesión de psicólogo en el Chile de ayer y de hoy. *El Mundo de la Psicología*, 1, 3-4.
- Manzi, J. & González, R. (1994). Procesos de diferenciación intergrupal entre grupos profesionales: el caso de los psicólogos clínicos y los psiquiatras. *PSYKHE*, 1 (3), 53-63.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. & Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 29, Mayo-Agosto. Extraído de: <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm> el 15 de septiembre de 2006.
- MINEDUC (2005). *Educación Superior: Compendio estadístico*. Extraído de: <http://compendio.educador.cl/> el 20 de diciembre del 2005.
- Morales, M., Díaz, R., Scharager, J. & Sziklai, G. (1988). La formación profesional de los psicólogos en Chile. Análisis de la opinión de psicólogos y estudiantes de la carrera. *Revista Chilena de Psicología*, 1 (IX), 31-42.
- Morales, M., Díaz, R., Scharager, J. & Sziklai, G. (1989). *Campo y rol ocupacional del psicólogo en Chile*. Informe Final Proyecto FONDECYT 1118.
- Rest, James (1983). Morality. En: Mussen, P.H. (Ed.). *Handbook of child psychology*, 3, 556-629. Nueva York: Wiley.
- Rest, J., & Narváez, D. (1994). *Moral Development in the professions: psychology and applied ethics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Reynolds Welfel, E. (1995). Psychologist as ethics educator: Successes, failures, and unanswered questions. En: Bersoff, D. *Ethical conflicts in psychology* (113-115). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Roe, R. (2002). What Makes a Competent Psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
- Scott, P. (2002). The future of general education in mass higher education systems. *Higher Education Policy*, 15, 61-71.
- UNESCO (1998). *World Conference on higher education in the twenty-first century*.
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Winkler, M. I. (1999). *Los derechos de los pacientes o clientes: relaciones duales y conducta sexual inapropiada*. *Terapia Psicológica*, año XVII, vol VII (4), nº 32 201-206.

- Winkler, M. I (2004). Feminist psychology. *Encyclopedia of Applied Psychology*. Elsevier, Volume X, 23-28.
- Winkler, M. I (2006). Formación ética: teoría, hallazgos, sugerencias. En: Kotow, M. (Edit.). *Bioética e investigación con seres humanos y animales*. Santiago: CONICYT.
- Winkler, M. I.; Pasmanik, D., Wolff, X., Reyes, M.I. & Alvear, K. (Capítulo en revisión). *Representaciones sociales de psicólogos y psicólogas chilenas acerca de la ética en el quehacer profesional: Trasgresiones y disyuntivas*.
- Winkler, M.I & Reyes, M.I. (aceptado para publicación). Representaciones Sociales en psicólogos/as chilenos/as acerca del ejercicio profesional ético. *Revista Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis (en línea).