

Un acercamiento al *ethos* profesional en estudiantes de psicología al inicio del ciclo centrado en la formación profesional

Diana Pasmanik¹, Fabiola Jadue², María Inés Winkler³

Resumen: Entre 2008 y 2010 se estudió el impacto de cuatro módulos de aprendizaje de ética en psicología clínica y educacional. Para medir su efectividad se presentó, antes y después de cada intervención, una entrevista —filmada, pertinente para ese módulo y dramatizada por actores— que contenía errores éticos y técnicos. Sobre la base de respuestas de desarrollo sometidas a codificación abierta y axial, se analizaron tanto las respuestas correctas como las erróneas, agrupándolas en áreas temáticas que mostraban la “posición” desde la cual los sujetos respondían. Notando que esto significaba un acercamiento al *ethos* profesional, analizamos parte de los datos con el objetivo de explorar este *ethos* en 100 estudiantes, de tres universidades, que se encuentran iniciando su ciclo de formación profesional y que poseen una inserción diferente de la formación ética, organizados en cuatro grupos y evaluados antes de la exposición a los módulos. Los resultados sugieren que se encuentra en construcción un *ethos* profesional con grandes convergencias, a pesar de las diferencias curriculares.

Palabras clave: construcción del *ethos* profesional, psicología clínica, psicología educacional, ética en psicología

An approach to professional *ethos* in beginning psychology students centered into professional training

Abstract: Between 2008 and 2010 the impact of four learning modules on the ethics of clinical and educational psychology was studied. In order to measure their effectiveness, before and after each intervention, a filmed interview was presented related to each module and dramatized by actors- with ethical and technical errors. On the base of the responses given subjected to open and axial codification, correct and erroneous answers were analyzed, grouped by topics which showed the “stand” from which subjects answered. Realizing that this meant an approach to professional *ethos*, we analyzed part of the data with the aim to explore this *ethos* in 100 students, from three universities, which are starting their professional training cycle and which possess a different insertion of ethics training, organized in four groups and evaluated before being exposed to the modules. The results suggest that a professional *ethos* is being built with great convergences despite curricular differences.

Key words: building professional *ethos*, clinical psychology, educational psychology, ethics in psychology

Uma aproximação ao *ethos* profissional em estudantes de psicologia no início do ciclo centrado na formação profissional

Resumo: Entre 2008 e 2010 se estudou o impacto de quatro módulos de aprendizagem de ética em psicologia clínica e educacional. Para medir sua efetividade se apresentou antes e depois de cada intervenção uma entrevista —filmada, pertinente para esse módulo e dramatizada por atores— que continha erros éticos e técnicos. Com base nas respostas de desenvolvimento submetidas a codificação aberta e axial foram analisadas tanto as respostas corretas como as errôneas, agrupando-as em áreas temáticas que mostravam a “posição” a partir da qual os sujeitos respondiam. Notando que isto significava uma aproximação ao *ethos* profissional, analisamos parte dos dados com o objetivo de explorar este *ethos* em 100 estudantes de três universidades, que se encontram iniciando seu ciclo de formação profissional e que possuem uma inserção diferente da formação ética, organizados em quatro grupos e avaliados antes da exposição aos módulos. Os resultados sugerem que se encontra em construção um *ethos* profissional com grandes convergências apesar das diferenças curriculares.

Palavras-chave: construção do *ethos* profissional, psicologia clínica, psicologia educacional, ética em psicologia

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Asociada y Directora del Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Santiago de Chile, Chile

Correspondencia: diana.pasmanik@usach.cl

² Psicóloga, Universidad de Santiago de Chile. Docente Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Chile

³ Doctora en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile. Profesora Titular y Directora Magíster en Psicología Clínica, Universidad de Santiago de Chile, Chile

Introducción

Nos encontramos finalizando una investigación de tres años de duración, destinada a diseñar y evaluar la efectividad de un conjunto de módulos de aprendizaje de ética profesional en psicología, en los marcos del desempeño en psicología clínica (psicoterapia) y psicología educacional (trabajo con profesores y apoderados).

La medición de la efectividad de la experiencia se realizó presentando a los estudiantes, antes y después de cada intervención, una entrevista psicológica, simulada y dramatizada por actores profesionales, que contenía errores de orden ético y técnico. El análisis, sobre la base de respuestas de desarrollo sometidas a análisis de contenido y organizadas en categorías, incluyó no solamente las respuestas correctas sino una indagación en el tipo de errores cometidos por los participantes. Esta metodología posee un valor pedagógico interesante, por cuanto puede permitir identificar “nudos críticos” que requerirían un tratamiento especial durante el proceso formativo.

Los resultados de este esfuerzo mostraron la existencia de ciertos ejes o dimensiones subyacentes a las respuestas más allá de su calidad; esto permitió agruparlas como “posiciones” o “lugares” desde los cuales los estudiantes analizaban las entrevistas, remitiendo entonces a la noción de *ethos* profesional(1), la que decidimos explorar.

La construcción del *ethos* profesional

El *ethos* profesional es concebido como un sistema disposicional para resolver los problemas de orden sociomoral que surgen en el campo profesional(2), como una suerte de “actitud” o “posición” respecto del mundo y de sí mismo(1). Esta concepción coincide con la noción de “morada”, “lugar donde se vive”, significado de “*ethos*” en griego, en el que también significa “carácter” y “conciencia”(3). Así, la ética interpela nuestra actuación en nuestro devenir en el mundo.

El establecimiento del *ethos* profesional es entendido como una forma de construcción identita-

ria(2). Esta idea también la encontramos en el modelo de enseñanza de la ética profesional en psicología como facilitación de un proceso de aculturación(4), en el cual el foco está en promover la integración entre la ética personal de origen y la ética profesional, favoreciendo una adaptación que permita la creación de una nueva identidad cultural. El modelo comprende dos dimensiones —*mantenimiento de la cultura y contacto y participación*— que conducen a cuatro posibles estrategias de adaptación —*integración, asimilación, separación y marginalización*—, que podrían explicar y, por lo mismo, diagnosticar, el proceso que experimentan los distintos estudiantes en su apropiación de la cultura de la profesión y de su ética en particular, y asimismo orientar la formación.

Esta construcción, no obstante, no comienza con el ingreso a estudiar una profesión. En los inicios de su formación el estudiante no es una *tábula rasa* respecto del ethos de la carrera, más bien posee alguna idea que le da soporte a su elección vocacional. En la vocación —*vocare*, voz, responder a un llamado— está en potencia un sentido, una función social(5), para el cual una determinada profesión comprende una promesa de realización.

En la práctica, en la formación en psicología en Chile encontramos que, en materias curriculares, coexisten tres posturas: la inserción transversal de la formación ética en distintas asignaturas y a lo largo del trayecto formativo; la existencia de uno o más cursos de ética, y la inserción circunstancial de contenidos éticos, en ciertas clases, a voluntad del docente. En nuestro país, las *curricula* de psicología se componen de tres o cuatro años de formación general y un año adicional, a veces hasta dos, de asignaturas que conforman un ciclo de formación profesional, coexistiendo las tres modalidades de inserción de la formación. Las formas predominantes de su enseñanza parecen ser por la vía de una asignatura, a veces dos, combinando la enseñanza de contenidos filosóficos y el código de ética de la Orden, generalmente cuando la asignatura está ubicada en los primeros años de la carrera e incorporando el análisis de casos y su discusión cuando el curso se ubica en el ciclo de formación profesional(6). Estos antecedentes

constituyen el punto de partida para el diseño de esta indagación.

Método

Este es un estudio cualitativo, con base en una muestra intencionada, seleccionada según criterios de orden curricular e institucional. Recurrimos a tres carreras de psicología, cada una con un plan de estudios diferente y que exhiben una de las tres modalidades descritas para la inserción de la formación ética en su *curriculum* en el ciclo de formación básica: de modo transversal, con un curso *ad hoc* y sin inserción explícita.

Las tres carreras pertenecen a universidades estatales, que comparten un marco de formación común en términos de los valores que propician en su estudiantado y que aspiran impregnar en la vida y el quehacer institucional. En los tres casos destaca en su marco de formación la presencia de valores orientadores, tales como el pluralismo, la libertad de pensamiento y expresión, el pensamiento crítico y el respeto por la diversidad. Se hace referencia además a la formación de profesionales reflexivos y responsables socialmente. Mantendremos los nombres de las instituciones en el anonimato para cumplir con los acuerdos establecidos con sus autoridades.

El análisis de sus *curricula* mostró diferencias en la duración de cada ciclo formativo y la presencia —o ausencia— de algunas asignaturas, porque en dos de ellas el ciclo profesional se inicia en el cuarto año y en la tercera en el quinto. Definimos por

“ciclo profesional” aquel conjunto de semestres, ubicados al final de la carrera, en el que el plan de estudios otorga una presencia preeminente a las asignaturas que proporcionan las herramientas necesarias para el ejercicio profesional.

De las tres universidades, una, con formación transversal en ética, aportó dos grupos de estudiantes. Otra, con un curso de ética en el ciclo de formación básica, contribuyó con un grupo. La tercera, sin formación sistemática explícita en ética, aportó otro grupo. La participación de los estudiantes se distribuyó tal como muestra la tabla 1:

De este modo, contamos con cuatro grupos de participantes que se incorporaron en forma voluntaria, anónima e informada, conformando una muestra de 100 estudiantes: 31 habían recibido formación ética transversal, 28 habían tenido una asignatura de ética uno o dos años atrás y 41 no habían tenido formación sistemática en ética profesional.

La exploración del *ethos* profesional se realizó sobre la base de un dispositivo de evaluación compuesto por dos entrevistas psicológicas filmadas, dramatizadas por actores profesionales, que contenían, intencionalmente, errores éticos y técnicos. Las entrevistadoras eran dos psicólogas jóvenes, escogidas para favorecer la identificación con el personaje.

Al optar por el empleo de una tarea clave de la profesión —la entrevista psicológica— nos ajustamos al espíritu de la formación sobre la base de competencias, en el que la enseñanza y la evalua-

Tabla 1: Distribución de los participantes según su formación previa.

	Tipo de Formación	Transversal 1	Transversal 2	Un curso de ética	Sin formación explícita	TOTAL
Contexto de la entrevista	Clínico	13		28		41
	Educacional		18		41	59
	TOTAL	13	18	28	41	100

ción de los aprendizajes se sitúan en contextos reales o lo más cercanamente posible a la realidad. Optamos por este tipo de estímulo, de carácter audiovisual, para potenciar su componente emotivo, siguiendo los planteamientos recientes de la psicología de la moralidad que sostienen que la respuesta moral es una intuición con carga emotiva frente a estímulos negativos, respecto de la cual la reflexión consciente aporta una justificación *post hoc*(7).

Guión 1: Entrevista en el ejercicio de la Psicología Clínica

Es una entrevista de recepción. Si bien no se señala explícitamente en el video, la psicóloga parece ser una terapeuta en formación, que atiende en un centro de atención psicológica al que concurren estudiantes universitarios. El consultante es Martín, estudiante de Derecho de una universidad privada, tiene 21 años y pertenece a la primera generación de su familia que ingresa a la universidad. Iniciada la sesión, comenta que lo envió a terapia un profesor de la universidad; en ese momento se percata que hay un MP3 en la mesa, consultando si se está grabando la entrevista. La psicóloga se disculpa por no haberle informado, aclarando que la grabación es un procedimiento habitual en ese centro y su objetivo la supervisión de casos.

Avanzada la sesión, Martín manifiesta su deseo por contar un asunto delicado, solicitando que se mantenga en secreto. La psicóloga enfatiza que su labor es ayudarlo y que puede confiar en ella. Debido a que Martín observa constantemente el MP3; ella decide apagarlo.

Martín le confidencia que es ayudante de un profesor que vende las preguntas de las pruebas, suyas y de otros colegas, a los estudiantes y que, además, lo involucró en las ventas sin que él supiera de esto, dándose cuenta cuando el profesor le pagó por la acción. Martín le planteó que no quería seguir colaborando y el profesor lo amenazó con impedir que termine su carrera. Se suma a esta situación que Martín se enteró que el profesor acosa sexualmente a las alumnas que tienen bajo rendimiento, invitándolas a su oficina, supuestamente para ayudarlas.

La psicóloga, ante esta información, se altera y comienza a presionar a Martín para que denuncie a su profesor, ante lo cual el estudiante se resiste y

le recuerda su compromiso de confidencialidad. La psicóloga replica que "... Lo de la confidencialidad es cierto, vale para tus experiencias, para tu mundo interno, pero el límite es el delito, ese límite lo pone la ley". Al verlo muy angustiado decide terminar la sesión, advirtiéndole que si él no hace la denuncia, entonces ella la hará.

Guión 2: Entrevista en el ejercicio de la Psicología Educacional

La entrevista se desarrolla en un colegio municipal. Quien entrevista es la psicóloga que trabaja contratada por la Corporación Educacional. La entrevistada es Kelly, docente de la institución, enviada a solicitud de la dirección del establecimiento.

Iniciada la entrevista, la psicóloga consulta a la docente por qué creen que la enviaron. Kelly relata que fue remitida por el inspector general, a propósito de algunos reclamos realizados por apoderados en contra de ella, quienes consideran que la docente estaría ejerciendo un trato incorrecto hacia los estudiantes. Acto seguido, y sin mediar pregunta, la profesora describe una situación ocurrida recientemente en la que gritó a sus estudiantes, insistiendo que ese trato es algo inusual en ella y que la hace sentirse mal.

De allí en adelante, la psicóloga orienta la entrevista a la situación personal de la profesora, centrándose en la relación con sus hijos y la carga personal que le implica ser jefa de hogar. En ese momento Kelly comienza a llorar y la psicóloga la conforta, invitándola a tomarse su tiempo y conversar de lo que necesite. En ese contexto Kelly cuenta que un grupo de profesores quiere negarse colectivamente a someterse a la evaluación docente y le pidieron a ella que se sumara a la decisión; dice estar muy tensa porque no quiere fallarle a sus colegas, pero tampoco se atreve a exponerse a que la despidan. La psicóloga reacciona manifestándole que ella no puede dejar pasar la situación que le ha revelado, enfatizando que la confidencialidad se limita a su vida personal, pero no a los antecedentes que tengan relación con la institución. La psicóloga tranquiliza a la docente, clarificándole que esta información la dará a conocer a la dirección, reservando la fuente de información. Finaliza la entrevista sugiriéndole a Kelly que busque ayuda psicológica o psiquiátrica.

Desde la perspectiva ética, las dos entrevistas in-

volucran elementos comunes. En ambas la entrevistadora compromete la confidencialidad y el secreto profesional, y vulnera el derecho de la persona entrevistada al consentimiento informado. En ambas, también, se quebranta la preocupación por el bienestar del otro. Si bien al inicio cada psicóloga muestra preocupación por la entrevistada, asegurando que su trabajo tiene por sentido ayudarle, una vez que se encuentra con información que supone una potencial vulneración de la ley por parte del paciente —en la entrevista en contexto clínico— y un potencial conflicto laboral entre el cuerpo de profesores y la dirección —en la entrevista en el colegio— cambia de actitud, obviando el bienestar de sus respectivos entrevistados. En ambos casos podría interpretarse que la reacción de la entrevistadora obedecería al temor de que la información revelada la pueda comprometer, legalmente en la entrevista clínica y administrativamente frente a la dirección de la institución en la entrevista a la profesora.

Los guiones fueron sometidos previamente al juicio de ocho jueces, en un caso, y de nueve en el otro. El grado de acuerdo fue establecido mediante la aplicación del índice CAI(8).

A los estudiantes se les pidió (1) que identificaran los errores, (2) que señalaran qué principios éticos estaban vulnerados y (3) que sugirieran cómo realizar esta entrevista para cumplir con un resguardo ético adecuado. Se les solicitó además que justificaran sus respuestas.

Posteriormente, las respuestas fueron sometidas a un análisis de contenido que demandó que el dispositivo de evaluación poseyera un fundamento teórico que lo guiara. Para tal efecto, recurrimos a dos de los cuatro componentes de la moralidad de Rest(9), reformulados por Narváez y Lapsley(10): la *sensibilidad ética* y el *juicio ético*. Según los autores, la sensibilidad ética alude a percibir asuntos morales cognitiva y emocionalmente e identificar a las partes afectadas y los cursos de acción posibles. El juicio ético se refiere a la capacidad para aplicar un código con el fin de decidir acerca de la elección más moral.

Analizamos estos componentes a partir del tipo

de lenguaje que los estudiantes emplearon en sus respuestas. De este modo, distinguimos aquellas elaboradas en lenguaje coloquial y otras en lenguaje deontológico. En las primeras el estudiante alude apropiadamente a una vulneración de la ética, aun cuando no emplee la terminología deontológica. A modo de ejemplo, aludiendo a la vulneración de la autonomía del consultante, un estudiante responde: “Tampoco estoy de acuerdo con la actitud de obligar al paciente, ya que el terapeuta debe entregar herramientas para solucionar los problemas del paciente, pero no puede forzarlo a actuar de una determinada manera”.

Las respuestas elaboradas en lenguaje deontológico denotarían tanto la sensibilidad como la capacidad de juicio ético, teniendo como referentes el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile(11) y la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos(12).

Identificamos además dos tipos de respuestas erróneas, las que incluimos en el análisis: las respuestas con error conceptual, identificadas como aquellas en las que los conceptos deontológicos no guardan relación con la fundamentación que de ellos se proporciona, y las respuestas erróneas, en las cuales los conceptos deontológicos son enunciados pero explicados de modo confuso o simplemente no fundamentado.

Posteriormente buscamos las dimensiones subyacentes a las respuestas de los sujetos; dimensiones que organizan y reflejan los componentes de orden disposicional y axiológico propios de la profesión.

Resultados

Presentamos los resultados organizados en los cuatro grupos de estudiantes, partiendo cada vez con las respuestas a la entrevista simulada de corte clínico. Fieles al compromiso contraído, omitiremos toda información que permita identificar la afiliación institucional de cada grupo de participantes. No indicaremos de qué grupo se trata, pero para ambas entrevistas habrá un grupo A y otro B, nomenclatura que mantendremos cons-

tante a lo largo del análisis, lo que permitirá al lector formarse una idea del perfil de respuestas de cada grupo.

El análisis de las repuestas permitió agruparlas, salvo escasas excepciones, en tres ejes que denominamos: 1) Resguardo de la Información; 2) Cuidado del bienestar del Otro; y 3) Respeto por la Autonomía y Derecho al Consentimiento. En la entrevista a la profesora, además, apareció un tipo de respuestas que agrupamos en un eje al que denominamos Encuadre, Competencia Profesional y Rol Profesional.

Los tres ejes principales

Respeto del eje Resguardo de la Información, en los cuatro grupos el 100% de los participantes se refirió a esta dimensión, concentrándose las respuestas mayoritariamente en la norma de Confidencialidad, ya sea usando este concepto (81% del total), o bien aludiendo a él. A modo de ejemplo: “Uno de los principios que está en juego es la Confidencialidad ya que el paciente le cuenta a la psicóloga algo que no le había contado a nadie, y esta lo que hace es amenazar con romperla...”.

En el eje Cuidado del bienestar del Otro, en la entrevista clínica, se refieren a esta dimensión del ejercicio profesional, en el grupo A el 100% y en el B el 92,3% de los participantes. En la entrevista educacional, en el grupo A el 83,3% y en el B el 51,2%. Un ejemplo de estas respuestas es: “Por otra parte, al salir a flote el conflicto, tampoco responde de la mejor manera ya que a problema de sobremana al paciente”.

Este eje se caracteriza por una baja presencia de terminología deontológica en sus respuestas, concentrando un total de 9 sujetos en la entrevista de corte clínico y de 7 sujetos en el caso de la entrevista de corte educacional, vale decir, un 16% del total de los participantes.

El eje Respeto por la Autonomía y Derecho al Consentimiento muestra una menor concentración de respuestas. En este eje se justifica distinguir claramente entre ambas entrevistas, debido a que, en el caso de la profesora, no se vulnera su

autonomía pero sí su derecho al consentimiento. Por ello, separamos el Respeto por la Autonomía y el Derecho al Consentimiento en dos tablas, en las que presentamos la distribución de las respuestas expresada en porcentajes:

Tabla 2. Respuestas referidas a la Vulneración de la Autonomía, expresadas en porcentajes.

	Grupo	A	B
Entrevista simulada	Clínica	69,2%	57,1%
	Educacional	0%	0%

Tabla 3. Respuestas referidas a la Vulneración del Derecho al Consentimiento, expresadas en porcentajes.

	Grupo	A	B
Entrevista simulada	Clínica	23,1%	64,3%
	Educacional	5,6%	24,4%

En el grupo A que observó la entrevista clínica todas las respuestas referidas al derecho al consentimiento informado se caracterizan por limitar su alcance al deber de informar al paciente que la sesión sería grabada y no incluyen su derecho a consentir.

Aparecen también, y en forma marginal, respuestas en las que se alude a la vulneración del respeto al entrevistado o entrevistada, a la falta de integridad por parte de la psicóloga y a la falta de independencia de la dirección del establecimiento educacional, en el caso de la psicóloga que entrevista a la docente. Sobre la base de los 100 participantes, el porcentaje de estas respuestas fue de 9, 6 y 1%, respectivamente.

Entrevista a la profesora: Eje Encuadre, Competencia Profesional y Rol Profesional

La entrevista a la profesora reviste una dificultad especial, relacionada con el perfil de tareas, obliga-

Tabla 4: Distribución de respuestas, expresadas en porcentaje.

	E r r o r e s éticos	Énfasis en el encuadre: entrevista de corte clínico en un encuadre educacional	Énfasis en la competencia profesional: psicóloga educacional que ejerce como psicóloga clínica	Énfasis en el rol: dilema de velar por los intereses de la profesora vs. cuidar los intereses de la institución	TOTAL
grupos	A	5,1%	0%	11,1%	16,2%
	B	31,7%	12,2%	12,2%	56,1%
	TOTAL	36,7%	12,2%	33,3%	

ciones y atribuciones del ejercicio de la psicología educacional. El eje concentra respuestas que cuestionan el encuadre de la entrevista —asumiéndola como una entrevista clínica que se realiza en un colegio—, la competencia profesional de la psicóloga —corresponde o no que una psicóloga educacional realice una entrevista de carácter clínico— y cuál sería el rol de los psicólogos educacionales. Estos cuestionamientos, sin embargo, concentraron una baja frecuencia de respuestas que, expresadas en porcentajes, fluctúan entre el 0 y el 31,7%.

El error que tuvo mayor porcentaje de respuestas fue la inadecuación del encuadre. Es interesante señalar que el énfasis de los estudiantes en sus respuestas está puesto en el contexto más que en el encuadre, es decir, refieren que este no es el más indicado para realizar una entrevista clínica. En cambio, no parecen reconocer que el problema que la motivó demandaba un acercamiento propio de la psicología educacional, priorizándose la exploración del problema acaecido en la clase y los distintos factores de orden institucional, pedagógico y de la historia reciente del grupo curso que pudieran estar asociados.

Como contraparte, un porcentaje —si bien bajo— alcanza a captar el conflicto inherente al dilema de velar por los intereses de la profesora vs. cuidar los intereses de la institución, pero no logra hallar una solución. Hay además un 16,7 y un 19,5% que denota en sus respuestas poseer

una noción del rol profesional en las instituciones educativas como la de un profesional que debe intermediar entre sus distintos integrantes y estamentos para propiciar la resolución de conflictos.

Discusión

Los resultados sugieren la presencia de un *ethos* profesional que se construye con grandes convergencias, a pesar de las diferencias curriculares y, especialmente, de la forma como el contenido ético se inserta en el *curriculum*. Este hecho permite sospechar que se trataría de una construcción identitaria como tal, influida por condiciones de orden contextual, como el *curriculum* explícito y el oculto o implícito de la carrera, el clima educativo y la cultura institucional. Pero seguramente también incide el contexto más amplio provisto por el entorno social, entendido en sus distintos niveles, presumiblemente incluso en la forma como la carrera es concebida internacionalmente, al menos en Occidente. Hay aquí un tema para futuras investigaciones.

Los dos ejes que concentran los mayores porcentajes de respuesta son Resguardo de la Información y Cuidado del Bienestar del Otro, mientras que el concepto deontológico más empleado fue el de Confidencialidad. Este hallazgo concuerda con los resultados de un estudio anterior relativo a las representaciones sociales —aquellas producto del “sentido común”, como conocimiento

compartido por un grupo social— de lo ético en psicología, realizado también en Chile, pero en el que recurrimos a diferentes actores sociales(6). En dicha ocasión los resultados reflejaron como núcleo de las representaciones sociales la confidencialidad y la preocupación por el bienestar del Otro.

De acuerdo con nuestros resultados en la investigación actual, al cabo de tres o cuatro años de estudios en su carrera la vasta mayoría de los participantes de esta investigación compartía las representaciones que poseen los legos acerca de la profesión. Un elemento adicional —que reportaría estudiar psicología— estaría en la incorporación del Respeto por la Autonomía y el reconocimiento del Derecho al Consentimiento, cuyos resultados, no obstante, muestran una frecuencia claramente menor, por cuanto el mayor porcentaje de respuestas alcanza tan solo un 69,2%, a diferencia de los otros dos ejes, en los cuales todos —en el eje Resguardo de la Información y, al menos un grupo de estudiantes, en el eje Cuidado del Bienestar del Otro— se ubicaron en un 100% en dicha posición al momento de responder.

Así, si bien la noción de “clientelismo”, asociada al modelo económico neoliberal, estaría ejerciendo influencia en el respeto por la autonomía del Otro, podríamos también pensar que a algunos de los participantes de este estudio la experiencia en la carrera los aleja de la noción cotidiana del psicólogo o psicóloga como quien “da consejos”, trasladándose la responsabilidad respecto de las decisiones personales al Otro, usuario de la prestación de un servicio. Posibilidad que no deja de ser importante si tenemos presente que más de la mitad —y hasta tres cuartas partes según el grupo— de quienes analizaron la entrevista clínica se refirieron a la vulneración del respeto a la autonomía del Otro.

Resulta especialmente llamativa la baja frecuencia de respuestas referidas a la falta de integridad de los personajes de ambas psicólogas en su relación con sus entrevistados, que ameritaría ser investigada. La integridad, como principio aspiracional de la psicología, está presente en códigos de la Orden en todas las latitudes, razón por la cual fue in-

cluida entre los cuatro principios que comprende la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos, compendio de los principios morales y valores que se espera sustenten todo código de ética de la Orden(12).

La explicación tentativa —que habría que investigar— es que el problema reside en una falta de integración entre la ética personal de origen y la ética profesional; la apropiación de esta última por parte de los participantes sería fundamentalmente de orden normativo, esto es, habría aún una separación entre el sí mismo como individuo y el sí mismo profesional. Se correspondería con la estrategia de *asimilación*, en la que el individuo se apropia de la ética de la profesión pero no la integra con su ética personal de origen(4). Este caso ocurre en una etapa de la carrera en la que ser psicólogo es aún un proyecto que tiene que concretarse a través de la experiencia, sea en la práctica profesional supervisada o en las actividades anteriores. De ahí surge la necesidad de incorporar orientaciones éticas específicas para el trabajo aplicado de los estudiantes de psicología, con obligaciones y responsabilidades delimitadas para ellos y los docentes que los supervisan(13).

Los resultados de la entrevista simulada a una profesora en una institución escolar y por un problema laboral, en cambio, alertan acerca de un *ethos* que parece vinculado a una relación exclusivamente con un Otro y cuyo propósito sería terapéutico. Una proporción muy baja del estudiantado se dio cuenta que en la filmación estaban frente a una situación en la que el trabajo psicológico no se orienta solamente a individuos aislados sino a grupos y a la institución toda.

La bioética, como propone Hortal, es un buen precedente para otras éticas profesionales(14); en caso de enfrentar la complejidad de los fenómenos sistémicos, como aquellos que involucran a las instituciones —un psicólogo educacional inserto en un colegio, por ejemplo—, probablemente sea el principio de no maleficencia el que más puede aportar para el análisis y la toma de decisiones. La no maleficencia —no ejercer mal por la propia labor, no perjudicar ni hacer el mal a otros— también supone hacer un análisis de los

riesgos y beneficios antes de decidir(15), lo que induce a sopesar las consecuencias de las decisiones posibles para los distintos involucrados en la situación. Sin mencionársele directamente, este principio aparece plasmado en la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas(12), en la que se señala:

“El cuidado competente del bienestar de los otros implica trabajar en su beneficio y, sobre todo, intentando no hacer daño. Ello incluye maximizar los beneficios, minimizar el daño potencial, compensando o corrigiendo el daño. El cuidado competente requiere la aplicación del conocimiento y habilidades apropiadas para el contexto natural, social y cultural de una situación. También requiere la habilidad para establecer relaciones interpersonales que refuercen potenciales beneficios y reduzcan potenciales daños” (p.3).

Sin embargo, la dificultad de los participantes para darse cuenta de la complejidad de la situación y superar la mirada proveniente de la perspectiva del trabajo de corte psicoterapéutico, probablemente obedezca a más de un factor. El análisis de un problema ético, situado en un contexto institucional, requiere de una mirada sistémica. Además, se necesita un conocimiento de las características de ese campo laboral, así como de las tareas que puede cumplir un psicólogo en ese contexto particular.

Por otra parte, es llamativo que en la literatura especializada acerca de la enseñanza de la ética profesional en psicología las explicaciones se ilustran con situaciones que provienen del ámbito clínico, particularmente de la psicoterapia(16). Una posible explicación de este sesgo es la falta de un perfil más claro y definido en las especialidades de la psicología, salvo el caso del trabajo en psicoterapia y seguramente del diagnóstico psicológico individual, tareas que cuentan con procedimientos específicos y etapas diferenciadas. Ello seguramente tiene un impacto en el *ethos* profesional, el cual, más allá de la relación terapeuta-paciente, se desdibuja.

Probablemente, el único modo de confirmar o refutar estas sospechas sea con nuevas investigaciones. Sin embargo, parece conveniente introducir la mirada sistémica precozmente en la formación, no solamente como teoría, sino aplicándola en el análisis de situaciones de variado tipo, según lo permitan las asignaturas. Al mismo tiempo, ir definiendo las identidades de las distintas especialidades de la psicología es una necesidad para el desarrollo de la profesión y para una buena praxis, tarea en la que los centros de formación e investigación tienen una responsabilidad importante pero no exclusiva, puesto que le corresponde al gremio como totalidad y en su interacción con otros actores sociales.

La reflexión acerca de estos resultados tiene las limitaciones y las potencialidades propias de un estudio en un tema que ha sido poco abordado; en este caso no el *ethos* profesional en sí, sino su manifestación en una etapa particular de la formación de pregrado. Limitaciones por la falta de otras evidencias empíricas con las cuales contrastar estos resultados; potencialidades, en que ofrece más preguntas —para futuras investigaciones— que respuestas. De más está decir que no son resultados generalizables, por las características del diseño de esta investigación y la constitución de su muestra, pero abren un campo promisorio para diagnosticar la construcción del *ethos* profesional y poder, desde ahí, generar una reflexión acerca del proceso de conformación de la identidad en una profesión y desde qué lugar sus estudiantes están analizando las características y demandas en materias éticas de las situaciones de actuación profesional.

Agradecimientos

Agradecemos a Conicyt y a la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Santiago por el apoyo financiero prestado para la realización de este estudio. A nuestra colega Deydi Saballa, miembro de este equipo, por su participación en el proceso de creación de las categorías de análisis y en el análisis de la información en la que este artículo se fundamenta.

Referencias

1. Risco L. Apuntes sobre la configuración actual del ethos médico. *Acta Bioethica* 2009; 15(2): 151-156.
2. Romero VC, Yurén CMT. Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro* 2007; 49: 22-29.
3. Holzapfel C. *Aventura ética, hacia una ética originaria*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades; 2000.
4. Handelsman MM, Gottlieb MC, Knapp S. Training ethical psychologists: An acculturation model. *Professional Psychology: Research and Practice* 2005; 36: 59-65.
5. Cassanovas A, Pereira de Lucena MJ, Ré N. La vocación, el trabajo y la vida. *Departamento de Investigaciones UCES* [online] 2009 [Citado 2011 enero 5]. Disponible en: http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/909/1/La_vocaci%C3%B3n_el_trabajo.pdf
6. Winkler MI, Pasmanik D, Alvear K. *Informe Final Proyecto Fondecyt 1050009: La ética en la formación y el ejercicio profesional de la psicología en Chile: un diagnóstico multidimensional*. 2008.
7. Haidt J, et al. The new synthesis in moral psychology. *Science* [serial online] 2007. [Citado 2010 noviembre 24]; 316: 998. Disponible en: <http://www.sciencemag.org/content/316/5827/953.full>
8. Cohen RJ, Swerdlik ME, Smith DK. *Psychological testing and assessment: an introduction to tests and measurement*. 2nd ed. Mountain View (Calif.): Mayfield Pub. Co.; 1992.
9. Rest J, Narvaez D. *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale (NJ): Laurence Erlbaum Associates; 1994.
10. Narvaez D, Lapsley D. Teaching Moral Character: Two Alternatives for Teacher Education. *The Teacher Educator* 2008; 43(2): 156-173.
11. Colegio de Psicólogos de Chile. *Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile*. Santiago de Chile: Colegio de Psicólogos de Chile; 1999.
12. Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos, 2008 [citada 2011 enero 5]. Disponible en: <http://bvs.psi.uba.ar/local/File/DeclaracionPrinEticosSIP.PDF>
13. Ferrero A. *Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en psicología: Herramienta de intervención en problemas éticos de las prácticas preprofesionales*. Ponencia presentada en el seminario "La Enseñanza de la Ética Profesional en Psicología: Aunando Perspectivas". Santiago de Chile; 2010.
14. García BC. Ética de las profesiones. *Revista de la Educación Superior* 2006; XXXV 1(137): 127-132.
15. Ferro M, Molina RL, Rodríguez GWA. La bioética y sus principios. *Acta Odontológica Venezolana* [serial online] 2009 [citada en 2011 enero 5]; 47(2). Disponible en: <http://www.actaodontologica.com/ediciones/2009/2/art26.asp>
16. Pasmanik D, Winkler MI. Buscando orientaciones: pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Revista Psykhe* 2009; 18(2): 37- 49.

Recibido: 12 de enero de 2011

Aceptado: 1 de abril de 2011