

La formación ética en Psicología: adquisición de habilidades y competencias interpersonales a partir de ficciones cinematográficas

*Ethical training in Psychology:
acquisition of interpersonal skills
and competences from cinematographic fictions*

Paragis, María Paula¹; Michel Fariña, Juan Jorge²

RESUMEN

¿Cómo transmitir los dilemas éticos de la práctica sin caer en dogmatismos ni reproducciones acríticas de la normativa? ¿De qué manera proponer espacios de formación que favorezcan la adquisición de competencias interpersonales y habilidades requeridas en el ejercicio profesional? La sanción de la Ley Nacional de Salud Mental supuso un cambio de paradigma en cuanto a la atención de personas con padecimiento mental y adicciones. Por lo mismo, resulta una herramienta valiosa para el pensamiento ético, puesto que se constituye como elemento transformador que opera situacionalmente, posibilitando la reflexión sobre nuestra práctica profesional. Este trabajo presenta una propuesta metodológica que busca dar respuesta desde la Universidad a las exigencias de nuestra práctica como profesionales de la salud mental. Se trata del recurso cinematográfico, que combina la fuerza de las imágenes en movimiento con la profundidad de las tramas, permitiendo un acceso a la

complejidad situacional. Se reformula así la lógica de las intervenciones, permitiendo repensar la formación de los profesionales de la Psicología desde una nueva perspectiva, atendiendo al desarrollo de competencias interpersonales y sociales, hacia una visión integral y transversal de la formación universitaria.

Palabras clave: Ética, Psicología, Cine, Competencias

ABSTRACT

How do we convey the ethical dilemmas of professional practice without falling into dogmatism or uncritical reproductions of the regulations? How do we propose training spaces that favor the acquisition of interpersonal skills and abilities required? The sanction of the National Mental Health Law meant a paradigm shift in the care of people with mental illness and addictions. For this reason, it is a valuable tool for ethical thinking, since it constitutes a transforming element that operates situationally, enabling reflection on our

professional practice. This work presents a methodological proposal that seeks to respond from the University to the demands of our practice as mental health professionals. The cinematographic resource, which combines the strength of moving images with the depth of plots, allows access to situational complexity. Thus, the logic of the interventions is

reformulated, rethinking the training of Psychology professionals from a new perspective, attending to the development of interpersonal and social skills, towards a comprehensive and transversal vision of university education.

Keywords: Ethics, Psychology, Cinema, Competences

Introducción

En la actualidad, la práctica profesional de la Psicología se enmarca en la Ley Nacional de Salud Mental (Nro. 26.657/2010), la cual supuso un cambio de paradigma en cuanto a la atención de personas con padecimiento mental, en tanto tiene por objeto último la protección de sus derechos. Esta nueva concepción de la salud mental propone integrar al campo de las adicciones dentro del marco de las políticas de Salud Mental (artículo 4), a la vez que implica la revisión de los tradicionales supuestos de la ética aplicada a la salud a partir de la emergencia de una perspectiva fundada en los principios de autonomía, dignidad y equidad social.

El presente trabajo focaliza en aquello dispuesto en el artículo 33 de la ley, el cual insta a las universidades públicas y privadas del país a introducir los cambios necesarios para que la formación de los profesionales en las disciplinas involucradas sea acorde con los principios, políticas y dispositivos que se establecen en la ley, haciendo especial hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales en derechos humanos y salud mental. A sabiendas de que la implementación de la ley ha enfrentado obstáculos diversos en sus múltiples ámbitos de aplicación, aquí abordaremos uno de ellos: la universidad, como campo de formación de los profesionales de la salud mental, quienes posteriormente brindarán atención en los efectores de salud (hospitales, centros

de salud mental, centros de atención primaria de la salud, etc.).

Diversos autores (Rosendo, 2009 en De Lellis, 2011; D'Agostino, 2015; Cataldo *et al.*, 2018) han advertido sobre el desconocimiento de la Ley Nro. 26.657 en la formación de grado, en tanto en otras universidades nacionales se ha constatado la casi nula incorporación de dicho marco normativo. Acordamos con lo planteado por D'Agostino (2015), quien indica que las leyes por sí solas no podrán consolidar el sistema de respeto y ejecución de los derechos, sino que debemos entenderlas como herramientas de intervención que posibilitan materializar los fundamentos ético-políticos mínimos para hacer efectivos los derechos. Ahora bien, será desafío de los profesionales revisar y cuestionar su "saber-hacer", sus implicaciones y representaciones sociales a los fines de garantizar prácticas acordes a la legislación vigente y a los Derechos Humanos.

En tal sentido, De Lellis (2011) postula que toda norma que intente incidir sobre la realidad en la cual opera es implementada por sujetos que las comprenden y toman decisiones en contextos complejos, inciertos y determinados políticamente. De ello se desprende la necesidad de trabajar sobre el perfil profesional del psicólogo y revisar su formación de grado a la luz de los desafíos que plantea la implementación de la Ley Nro. 26.657/2010.

La Ley Nacional de Salud Mental tiene por objeto asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas

¹Universidad de Buenos Aires (UBA) Licenciada en Psicología y Magíster en Psicoanálisis. Facultad de Psicología, UBA.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA. Docente de la Práctica Profesional de Investigación "Bioética en Instituciones de Salud" (Cód. 849) UBA.

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica (UBACyT) Becaria de Doctorado. Facultad de Psicología. UBA.

E-mail paulaparagis@psi.uba.ar

²Universidad de Buenos Aires (UBA) Doctor y Licenciado en Psicología Facultad de Psicología, UBA. Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor titular regular, Cátedra 1ª "Psicología, Ética y Derechos Humanos". Facultad de Psicología UBA.

Universidad de Buenos Aires (UBA). Secretaría de Ciencia y Técnica (UBACyT) Director del proyecto de investigación (Bio)ética y Derechos Humanos: la dialéctica de lo Particular y lo Universal-Singular a través de la narrativa clínico-cinematográfica. Investigador Categoría 1. Facultad de Psicología. UBA.

E-mail jjmf@psi.uba.ar

las personas y el pleno goce de derechos a aquellas personas con padecimiento mental que se encuentren en territorio nacional. La perspectiva de derechos que sustenta este nuevo paradigma implica no criminalizar el consumo de sustancias y entender la salud mental como un concepto dinámico, determinado por componentes sociales, económicos, culturales y psicológicos. Implica también el derecho a la privacidad, la autodeterminación, la libertad y la justicia, respetando la decisión de los usuarios con respecto a su tratamiento. Desde su sanción y reglamentación las problemáticas de consumo se plantean desde una dimensión intersectorial e interdisciplinaria para su tratamiento.

Resulta sumamente importante que allí se plantea que el padecimiento mental no debe ser considerado un estado inmodificable, partiendo de la premisa de suponer capacidad en las personas. Ello resulta en una nueva ponderación de los recursos terapéuticos y plantea una lectura crítica de los dispositivos existentes, siendo la internación un recurso restrictivo que solo puede llevarse a cabo cuando aporte mayores beneficios terapéuticos que el resto de las intervenciones realizables en el entorno familiar, comunitario o social. Asimismo, la ley exhorta a que en ningún caso se realice un diagnóstico sobre la base de: estatus político, socioeconómico, pertenencia a un grupo cultural, racial o religioso, elección o identidad sexual, o la existencia de antecedentes de tratamiento u hospitalización.

Según DeLellis *et al.* (2020), “esta ley plantea nuevas reglas de juego, que constituyen una oportunidad inédita para transformar las concepciones y prácticas que caracterizaron históricamente el modelo de atención” (p. 21), por lo cual las modalidades de enseñanza universitaria se ven interpeladas. Desde nuestra perspectiva, la Ley Nro. 26.657/2010 resulta una herramienta valiosa para el pensamiento ético, puesto que no solo cambia el paradigma en cuanto a la concepción de la salud mental y las adicciones, sino que se constituye como elemento transformador que opera situacionalmente, posibilitando la reflexión sobre nuestra práctica profesional. Entonces, nos preguntamos: ¿Qué dispositivos de enseñanza pueden implementarse mediante las nuevas tecnologías para brindarle al futuro profesional una oportunidad de aprendizaje significativo y situado en contexto? ¿De qué manera proponer espacios de formación que favorezcan la adquisición de las competencias interpersonales y habilidades requeridas en la práctica profesional futura? ¿Cómo transmitir los dilemas éticos que se suscitan en la atención de las adicciones sin caer en dogmatismos ni reproducciones acríticas de la normativa? ¿Qué propuestas de enseñanza pueden hacerse para propiciar los aprendizajes integrales y complejos?

A los fines de un abordaje concreto de los desafíos que reviste la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental y de su incorporación en la

formación de los futuros profesionales de la psicología, diseñamos una propuesta pedagógica de modalidad híbrida que permita trabajar la atención de las adicciones desde una perspectiva ética a partir de una ficción cinematográfica, entendiendo que se trata de una problemática de enorme prevalencia en la actualidad que por su complejidad interpela nuestras prácticas como profesionales.

La formación en Psicología y el enfoque centrado en las competencias

Comenzaremos por ubicar algunos aspectos centrales de la formación de grado en Psicología, la cual desde sus inicios ha generado debates en torno al establecimiento de un núcleo común (o “core curriculum”) y la necesidad de armonizar los diversos programas de estudio a nivel global.

En la década de 1950 las carreras de Psicología adquieren su autonomía académica, estructurando sus planes de estudio en una organización dividida en ciclos, implícitos o explícitos, que atendían a una formación tanto científica como profesional. La adhesión a este modelo se convalida en 1974 en la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento (Formación) en Psicología, realizada en la ciudad de Bogotá, Colombia. Dicha Conferencia comienza por señalar algunos déficits en la formación en Psicología en la región: falta de personal entrenado en las áreas de educación, salud mental, investigación

sobre el comportamiento; y la confusión del rol profesional del psicólogo con el del psiquiatra, el psicoanalista o el pedagogo (Klappenbach, 2003). Según indican Ostrovsky y Di Doménico (2007), si bien se tomaron algunos lineamientos del Modelo Boulder¹, gestado en Estados Unidos en 1949, las peculiaridades de la situación latinoamericana en cuanto a las características del mercado de trabajo, la inestabilidad político-institucional y los magros presupuestos nacionales para el desarrollo científico-técnico de la disciplina, promovieron debates y rearticulaciones que desembocaron en la instauración de un modelo latinoamericano con características propias.

A partir de la década de 1990, con el advenimiento de los procesos de evaluación en las Instituciones de Educación Superior (procesos que involucran la acreditación de las carreras de Psicología), se suscitan numerosos estudios y debates con respecto a la enseñanza de la Psicología y al perfil del graduado. En el contexto de la creación del llamado Mercosur educativo, resultan centrales los debates sobre la formación y entrenamiento de los psicólogos en los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, un conjunto de encuentros realizados entre 1994 y 2000 que involucraban a las delegaciones de entidades gremiales y académicas de los distintos países participantes con la finalidad de generar políticas de consenso que viabilizaran fluidamente las

interacciones científico-profesionales en los países miembros y asociados. Estos foros permitieron la discusión colectiva de lineamientos y principios sobre formación de psicólogos (Fierro, Di Doménico y Klappenbach, 2016).

En lo que respecta a Argentina, cabe destacar que en 1991 se crea la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay (AUAPsi), con el objetivo de impulsar la constitución de un ente que agrupara institucionalmente a departamentos, escuelas y facultades de Psicología de las universidades estatales, y propender a objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado y la homogeneidad de los contenidos curriculares (Klappenbach, 2003). En los años 1997 y 1998, se desarrolla un Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza en Psicología en las siete unidades académicas que componían la entidad. Puntualizaremos dos señalamientos realizados en su informe diagnóstico (AUAPsi, 1998): “los objetivos [de los planes de estudio] prácticamente no consideran el desarrollo de capacidades lingüísticas y de relaciones interpersonales, lo cual plantea una cierta incoherencia con lo establecido en los perfiles” y “los objetivos apenas consideran el desarrollo de capacidades ético-axiológico-deontológicas” (citado en Klappenbach, 2003, p. 11). Volveremos luego sobre estas cuestiones, que resultan centrales para la estrategia pedagógica que aquí proponemos.

En 1998 tuvo lugar en Montevideo la firma del Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en el Mercosur y Países Asociados, en el cual se establecieron los siguientes objetivos de nuestro interés: garantizar la integración teoría-práctica en todo el transcurso del desarrollo curricular; garantizar la formación para el trabajo en equipos multiprofesionales; garantizar una formación comprometida con la atención a las problemáticas sociales; promover el compromiso ético a lo largo de la carrera, favoreciendo la formación de actitudes críticas y reflexivas (citado en Hermosilla, 2000).

En el año 2009, el Ministerio de Educación de la Nación aprueba la Resolución 343/09, la cual recepta documentos elaborados por la AUAPsi y los adopta en calidad de criterios para los procesos de acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología prácticamente sin modificarlos (Ferro, Di Doménico y Klappenbach, 2016). De acuerdo con Klappenbach (2015), el diseño curricular allí contemplado no se estructura a partir del perfil del graduado ni de las habilidades o competencias o calificaciones que el futuro graduado debe exhibir, sino en función de contenidos o áreas de conocimiento.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha ido incrementando notablemente en los estudios relacionados con la formación

universitaria en Psicología la tendencia a centrar el análisis en la definición de las características de las competencias y capacidades que reúnen los psicólogos tras el entrenamiento universitario (Klappenbach, 2003; García Pacheco, Landa Durán y Serrano Alvarado, 2018; Orozco Ramírez, Ybarra Sagarduy y Romero Reyes, 2018; Ostrovsky y Di Doménico, 2007; Ruiz, Jaraba y Romero Santiago, 2008).

A los fines de precisar el enfoque basado en competencias, consideramos que un antecedente fundamental en la materia es el informe de la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre Educación presidida por Delors (1996), el cual establece cuatro líneas fundamentales en relación con los objetivos del sistema educativo:

1. Aprender a ser, o actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
2. Aprender a conocer, o asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que se completarán y actualizarán a lo largo de toda la vida.
3. Aprender a hacer, o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presenten en la vida y en la profesión.
4. Aprender a convivir y trabajar juntos, o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones.

La educación centrada en competencias recoge dichos objetivos y contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010). Según Westera (2001, citado en Sanz de Acedo Lizarraga, 2010), la competencia representa tanto un conocimiento teórico –una estructura cognitiva que genera conductas específicas– como un conocimiento en acción, aplicado, disponible para ser utilizado con un cierto nivel de destreza cuando se precise. También Tejada (1999) indica que las competencias

son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa –profesional–) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares. (p. 11)

Al respecto, Ruiz, Jaraba y Romero Santiago (2008) destacan que las competencias no solo están relacionadas con un conocimiento técnico o específico en un área, sino que también involucran aspectos interpersonales y sociales. Diversos autores (Cariola y Quiroz, 1997; Gallart y Jacinto, 1995) ponen de relieve la estrecha vinculación entre el enfoque

educativo basado en competencias y las necesidades propias del mundo laboral, ya que las competencias permiten expresar mejor las capacidades y habilidades concretas de los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición entre la culminación de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral. Entre las exigencias actuales se destaca que ya no es suficiente la competencia técnica, sino que se precisan además las competencias relacionadas con los métodos, las relaciones sociales y la cooperación (Cariola y Quiroz, 1997).

En esta investigación tomaremos la clasificación propuesta por Sanz de Acedo Lizarraga (2010) sobre las competencias genéricas que es deseable desarrollar en el nivel superior: instrumentales (funciones cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas); interpersonales (relacionadas con la interacción social y la cooperación) y sistémicas (implican comprensión, conocimiento y sensibilidad). Asimismo, incorporaremos en nuestro análisis los tres componentes de las competencias que propone la autora: 1) capacidades y habilidades para ejecutar con éxito determinada tarea académica; 2) conocimientos generales y conocimientos específicos de la profesión; y 3) actitud apropiada para el desempeño de una función, disposición, valores sociales. En este sentido, es nuestro propósito promover que se estimulen en los estudiantes no solo competencias

centradas en la comprensión de conocimientos relacionados con la disciplina, sino también en la elaboración de juicios y argumentos, en el trabajo en equipo, en el compromiso ético y en la aplicación de sus conocimientos a la profesión.

Algunos estudios indican que el perfil profesional que ofrecen los psicólogos en Argentina no es el que las instituciones demandan, ya que se entrenan competencias por áreas y no habilidades específicas (Castro, 2004 citado en Orozco Ramírez *et al.*, 2018) y, a nivel regional, que se suele dar por sentado que el psicólogo debe tener habilidades interpersonales al elegir la carrera y, por lo tanto, no se dedican suficientes recursos académicos y curriculares para su formación y adaptación profesional (García Pacheco *et al.*, 2018). Ibáñez, Vargas, Landa y Olvera, (2011) señalan que, si bien las habilidades interpersonales son valoradas en cualquier área de conocimiento, en el caso particular de la Psicología, las dificultades interpersonales y las dificultades relativas a la competencia social son más críticas aún, dado el carácter interpersonal de la actuación y del objeto de la intervención psicológica, asociado, en general, a problemas de naturaleza relacional o que afectan a las relaciones sociales.

En vistas de lo expuesto, entendemos que la adquisición de habilidades de interacción resulta esencial

en la formación de los profesionales de la Psicología, la cual no puede limitarse únicamente a la adquisición de conocimientos, sino que se debe dar lugar a procesos de enseñanza y aprendizaje más complejos e integrales.

La posición del profesional de la Psicología frente a los Códigos Deontológicos y el horizonte ético

Se tiende a considerar la ética como la disciplina o “tematización” – estudio de las creencias de las personas, instituciones u organizaciones que permiten distinguir las convergencias axiológicas racionalmente justificables para todo ser humano-; y a la moral como lo “tematizado” –conjunto de usos o prácticas que identifican una forma de vida, las costumbres, los códigos de normas, etc.- (França-Tarragó, 2001; Maliandi, 1991; Winkler *et al.*, 2012). Siguiendo a Maliandi (1991), la ética es una de las formas en que el ser humano se autoobserva, una operación consistente en dirigir la atención hacia operaciones propias, cuya particularidad consiste en que la reflexión que ella ejerce es también constitutiva del objeto de tal reflexión, del *ethos*. El *ethos*, en su carácter de facticidad normativa, remite siempre a determinados códigos de normas, sistemas de valores, ciertos tipos de concepciones sobre lo que es moral y lo que no lo es. De la pluralidad de dichos códigos o sistemas se deriva cierto “relativismo ético”, producto de una confusión entre la vigencia y la validez de

las normas o principios.

Cuando se advierte que no todos opinan unánimemente sobre lo que “se debe hacer”, surge la duda, la pregunta básica acerca de *qué* se debe hacer, y -en caso de que se obtenga para ello alguna respuesta- la de *por qué* se lo debe hacer. Con ese tipo de preguntas se inicia entonces la ética filosófica, que representa la continuación sistemática de la tematización espontánea: en ella se procura explicitar (“reconstruir”) los principios que rigen la vida moral, es decir, se intenta *fundamentar* las normas. (Maliandi, 1991, p. 17)

Entendemos que el *ethos* de una profesión como la Psicología es el conjunto de actitudes, normas éticas específicas y maneras de juzgar las conductas morales que la caracterizan como grupo (França-Tarragó, 2001). De este modo, el *ethos* es simultáneamente el conjunto de las actitudes vividas por los profesionales y la tradición propia de interpretación de cuál es la forma “correcta” de comportarse en la relación profesional con las personas.

A los fines de poder analizar la relación que establece el psicólogo con el corpus deontológico, comenzaremos por situar que *deontología* “significa etimológicamente ‘tratado de los deberes’, para nombrar al conjunto de los deberes que impone a los profesionales

el ejercicio de su actividad peculiar” (Calo, 2002, p. 25). Dicho corpus deontológico refleja el punto de vista moral vigente en la sociedad de la que emerge y desde allí prescribe las formas en que se espera que cada profesional actúe. Según Calo (2002), la posición del profesional de la Psicología frente a los códigos deontológicos no podrá ser de sumisión ni de indiferencia, sino que se espera que sea capaz de interrogar críticamente la letra de los mismos, reclama de su parte un posicionamiento ético en relación a la norma. Este autor ubica que existen dos dimensiones que se aúnan en una consideración ético-deontológica:

Por una parte, el aspecto social, resumido en el conjunto de obligaciones que al profesional se le imponen; por otra parte, el aspecto ético, que convoca al profesional a anteponer a la norma su compromiso personal y responsable. [...] Todo acto profesional incluye estos dos aspectos. (Calo, 2002, p. 26)

En el mismo sentido, Pasmanik y Winkler (2009) indican que los códigos de ética se constituyen en un instrumento informativo que guía la actuación profesional, pero las decisiones relativas a cómo actuar requieren de la reflexión y el juicio del profesional. Volveremos sobre este punto al puntualizar la propuesta de Salomone (2006) con respecto a la doble dimensión de la ética profesional.

Cabe señalar que en julio de

2008 se elabora la *Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos*, la cual surge a partir de la revisión comparada de los Códigos de Ética de Psicología de diferentes latitudes del planeta. Fue presentada en el Congreso Internacional de Psicología de Berlín, donde fue adoptada formalmente por la International Union of Psychological Science (IUPsyS) y la International Association of Applied Psychology (IAAP). La Declaración tiene como objetivo proporcionar un conjunto genérico de principios morales para ser utilizados como fundamento por las organizaciones de Psicología alrededor del mundo para desarrollar y revisar sus propios códigos de ética y estándares éticos específicos para cada país o región, constituyéndose en un marco de referencia moral compartido por representantes de la comunidad psicológica con el fin de hablar con una voz colectiva acerca de asuntos concernientes a la ética. Este documento postula cuatro principios: Respeto por la Dignidad de las Personas y de los Pueblos, Cuidado Competente del Bienestar de Otros, Integridad, y Responsabilidades Profesionales y Científicas con la Sociedad.

En consonancia con la Declaración, en el año 2010 la American Psychological Association (APA) propone una revisión de los *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta* en donde se expresa que los principios generales allí postulados no son en sí mismos reglas obligatorias, no obstante lo cual deberían ser considerados por los psicólogos al

establecer cursos éticos de acción. Sin embargo, las normas éticas sí establecen reglas obligatorias de conducta profesional que deben ser aplicadas en todos los ámbitos de inserción. El Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A) introduce una precisión con respecto a los destinatarios de nuestra práctica profesional, ya que indica que “las disposiciones deontológicas establecen reglas de conducta profesional, las que expresan deberes que afectan a todos los profesionales psicólogos, considerando que descuidar estos deberes atenta contra los derechos de los receptores de los servicios profesionales” (2013, p. 1). También el Código de la American Psychological Association manifiesta que las normas allí contenidas tienen como objetivos el bienestar y la protección de los individuos y los grupos con los cuales los psicólogos trabajan, y la educación de miembros, estudiantes y del público considerando las normativas éticas de la disciplina (2010, p. 4).

Acordamos con Cataldo (2020), quien señala que

el profesional debe ser capaz en el ejercicio de su práctica, de identificar cuándo existe un dilema ético o conflicto de valores, para poder prestar la atención y el cuidado pertinente. Este factor es fundamental, dado que el hecho de que los profesionales no identifiquen situaciones dilemáticas en su práctica no implica que no existan. (p. 42)

Este resulta un aspecto nodal en la presente propuesta pedagógica, en tanto proponemos un dispositivo de enseñanza que favorezca la sensibilización de los futuros profesionales de la Psicología con respecto a la identificación de situaciones éticamente controvertidas de la atención a pacientes con consumos problemáticos y sus familiares. En tal sentido, apuntamos al discernimiento ético, entendido como la capacidad de discernir un dilema ético profesional y argumentar éticamente (González Bernal *et al.*, 2007 citado en Cataldo, 2020).

Un dilema ético implica la toma de una decisión en condiciones de incertidumbre, cuando hay contradicción entre valores o principios normativos en el ejercicio de la práctica profesional y que, por la naturaleza misma de la situación, varios caminos de resolución son factibles y exigen la toma de una decisión (Guitart, 2007; Domínguez, 2013). Es importante destacar, entonces, “que el psicólogo debe ser capaz de diferenciar lo que sería una posible solución desde la técnica, de lo que es un posicionamiento desde su ética” (Cataldo, 2020, p. 74). De este modo, la ética estaría definida como “la ética de la coyuntura del dilema ético, que contempla a cada situación en su irrepetibilidad, [...] por lo tanto, no puede proferir normas morales para todos por igual” (Fridman 2009, p. 35).

En línea con lo anteriormente mencionado, Salomone (2006) plantea que la complejidad de la Ética Profesional de la psicología radica en que ésta involucra tanto el campo normativo (los

códigos de ética y deberes profesionales) como la dimensión clínica (dimensión del sujeto, la singularidad en situación). El campo normativo se configura sobre una lógica de lo general y recorta los problemas desde una perspectiva particular; la dimensión clínica, en cambio, constituye un modo de lectura y abordaje sustentado en la categoría de lo singular. “Lo singular, a diferencia de lo individual, supone una operatoria de suplementación respecto de las referencias previas. [...] no es sin esas referencias previas –en nuestro caso, deontológicas-, pero tampoco se circunscribe a ellas” (Salomone, 2006, pp. 52-53). Desde esta perspectiva, una práctica sostenida únicamente en la deontología haría desvanecer la dimensión del sujeto, velando la lógica del no-todo que le es constitutiva.

En este sentido, la introducción de la dimensión clínica en el campo de la ética profesional implica, por una parte, una relación con la deontología que no desconozca los principios que sustentan nuestro quehacer, ligado a los avatares del sujeto sobre el que dirigimos la práctica; por otra parte, involucra la dimensión del sujeto en las decisiones respecto de la referencia deontológica, diferenciándose de la posición de obediencia. Cabe aclarar que la dimensión clínica alude aquí a la peculiaridad psi, la cual se pone en acto no solo cuando el profesional conduce un tratamiento psicoterapéutico, sino en cualquier ámbito en que la intervención reordene el campo subjetivo. “En esta acepción, la clínica da cuenta no de una ‘técnica’ o de una ‘especialidad’,

sino de la peculiaridad de una mirada que constituye su objeto de estudio a posteriori de la reconfiguración que produzca en el universo situacional” (Salomone, 2010, p. 9). En este sentido, tenemos como premisa que la ética no se soporta en una generalidad sino en configuraciones singulares, relativas a un sujeto y una situación.

La enseñanza de la ética en la formación profesional de la Psicología

La relación entre ética y educación posee dos modalidades de presentación en las aulas universitarias: como contenido disciplinar y como contenido transversal. En el primer sentido, hace referencia a la enseñanza de los contenidos específicos que debe impartir el docente de ética en sus clases; en el segundo sentido, refiere a que los profesores de todas las asignaturas imparten ética, en la medida en que esta atraviesa los contenidos actitudinales de todas las asignaturas (Ormart, 2010). Cabe aclarar que aquí nos referimos a la primera modalidad, en tanto proponemos un dispositivo de enseñanza que se enmarca en la asignatura de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología, sin desmedro de que sus resultados puedan ser aprovechados por otras que están implicadas en la transmisión de contenidos éticos. Cabe precisar que, según Bolívar, el componente ético no es algo ajeno o marginal al ejercicio profesional, sino que, por el contrario, forma parte del

mismo. En este sentido, “una *formación integral* de los profesionales –por parte de la universidad– debiera incluir, al menos, tres grandes componentes: a) conocimientos especializados del campo en cuestión, b) habilidades técnicas de actuación y c) un marco de conducta en la actuación profesional” (Bolívar, 2005, p. 95).

La enseñanza de la ética en el nivel universitario suele implicar la transmisión de corrientes filosóficas, conjuntamente o por separado de las normativas y códigos deontológicos, con el objetivo de ser guías de actuación de máximas rectoras de la conducta y excelencia profesional (Pulido Castelblanco, Pulecio Rivera y Patiño Chaves, 2019). Nos interesa destacar las limitaciones que ubican Cambra Badii y Mastandrea (2020) con respecto a aquellos cursos que se centran en contenidos deontológicos y en la resolución de problemas que, en ocasiones, se llevan a cabo sin el fomento por el pensamiento crítico y reflexivo en torno a la ética, ya que de ello podría derivarse que los futuros profesionales no sepan cómo identificar implicaciones éticas cotidianas en el actuar profesional. Coincidimos con las autoras quienes sostienen la importancia de que la formación ética en el nivel superior ponga en juego una mirada crítica y reflexiva al interior de las aulas, tanto en asignaturas específicas como de forma transversal, en forma coordinada y con la participación de diversas disciplinas. En tal sentido, es imprescindible poder trascender la mera repetición de contenidos teóricos o normativas deontológicas, encontrada

como insuficiente y poco motivadora para los estudiantes (Barriga, Pérez y Lara, 2016), y poder focalizarse en la aplicación y la adaptación de las normas en distintos contextos. Esta consideración sobre el modo de abordar la enseñanza de la ética en la universidad tiene como correlato el considerar al estudiante como co-operador del debate, partícipe en la construcción de soluciones para los problemas éticos compartidos (Maliandi, 2006).

Pasmanik y Winkler (2009) señalan que, en relación con la formación en el dominio ético-moral en los espacios universitarios, en la actualidad coexisten distintas aproximaciones y modelos con supuestos de base y fines diferentes. Dichos acercamientos no son excluyentes entre sí, sino que pueden combinarse, con diferentes énfasis, a lo largo del trayecto de la formación universitaria. “Algunos acercamientos tienen un carácter transversal a la formación, apuntando al estudiante en cuanto persona, ciudadano y actor social; otros se refieren a modos de concebir y enseñar la ética profesional” (Pasmanik y Winkler, 2009, p. 39). A continuación, puntualizaremos la categorización propuesta por las autoras:

Existen dos *aproximaciones focalizadas en la enseñanza de la ética profesional en Psicología*, las cuales abarcan un ámbito específico de la formación: la combinación de Filosofía y el código de ética profesional, y el entrenamiento en resolución de problemas. La primera se caracteriza por la combinación de Psicología y Filosofía, a veces incorporando el marco

deontológico y legal de la profesión, haciendo énfasis en un conocimiento de tipo fáctico, declarativo, cuya limitación estaría dada por omitir la diversidad de áreas en las que se desarrolla la práctica del psicólogo. La segunda trata del entrenamiento de los estudiantes en algún modelo de toma de decisiones éticas, en la que el conocimiento es procedimental, por lo que tiene la ventaja de integrar el aprendizaje de los contenidos de orden fáctico, requisito para la toma de decisiones, con el análisis de casos concretos, y facilita que los estudiantes experimenten la incertidumbre que supone tomar una decisión en situaciones que, en última instancia, dependen del propio juicio y cuyos alcances suponen una responsabilidad personal.

En segundo lugar, ubican los *modelos multidimensionales para la enseñanza de la ética profesional en Psicología*. La formación en ética profesional fundamentada en la teoría de Kohlberg (1981) enfatiza el desarrollo del juicio moral y ha sido revisada por su discípulo, Rest (1983), quien propone un modelo de cuatro componentes que determinarían el comportamiento moral. El enfoque basado en competencias (Falender, 2006) propone algunas orientaciones para el tratamiento de la ética profesional en el desempeño de la práctica clínica. Ajustándose a los diseños curriculares basados en competencias, distingue tres componentes: el conocimiento (los códigos de ética profesional, las normas, regulaciones y casos legales ejemplares), las habilidades

(para reconocer asuntos legales y éticos, para aplicar conocimientos y destrezas en la práctica, para reconocer y reconciliar conflictos entre códigos y leyes relevantes, entre otros) y los valores éticos y actitudes (adoptar un modelo de toma de decisiones éticas o bien adaptar el propio, y aplicarlo con integridad personal, auto-conciencia, auto-evaluación y sensibilidad hacia al contexto). El modelo de formación ética como proceso de aculturación (Handelsman et al., 2005) propone que la formación en ética profesional puede ser comprendida como un proceso de aculturación, en el que la integración supone la capacidad para adoptar los valores éticos de la psicología, conciliándolos con la ética personal de origen. Este enfoque encierra el peligro de una asunción superficial de la ética profesional, focalizada en las normas y no en los principios que las sustentan, o bien en la posibilidad de que la persona opte por mantenerse en el marco de su ética personal de origen y desde allí regule su desempeño profesional.

La tercera categoría que proponen Pasmanik y Winkler (2009) para abordar la enseñanza de la ética es el de la ética positiva como enfoque de aproximación a la formación, la cual se basa en los postulados de Knapp y VandeCreek (2006), quienes distinguen entre ética remedial y positiva:

La primera se centra casi exclusivamente en los medios (leyes, códigos de ética, orientaciones éticas) y tiene por

propósito evitar que los psicólogos puedan dañar a otros mediante su ejercicio profesional. La ética positiva, en cambio, se orienta a la excelencia en el ejercicio de la profesión, sobre la base de valores y principios éticos profundamente arraigados. (citado en Pasmanik y Winkler, 2009, p. 45)

Esta última categoría no resulta una metodología de enseñanza ni un modelo en sí mismo, sino una forma de concebir la ética y su sentido en la configuración del ser psicólogo. “La formación en ética profesional, desde esta concepción, enfatizará que el estudiante se apropie de los principios éticos de la profesión, sin por ello dejar de enseñar/aprender los componentes deontológicos y legales involucrados en el ejercicio profesional ético” (Pasmanik y Winkler, 2009, p. 45).

De los diversos modelos expuestos podemos extraer como rasgo común que la enseñanza de la ética profesional incluye necesariamente como contenido los Códigos de Ética Profesional, constituidos por normas y principios que rigen el pensamiento o la conducta profesional. Sin embargo, no basta con conocer las normas, sino que se requiere de su ponderación e interpretación por parte del profesional (Calo, 2002; Pasmanik y Winkler, 2009; Salomone, 2006).

En esta línea, Michel Fariña (2006) postula que la transmisión de la ética se asienta en un *doble movimiento*,

que expresa la dialéctica de lo particular y lo singular. El primer movimiento indica el tránsito de los juicios morales al universo de conocimientos disponibles en materia de ética profesional: “qué debería hacer y por qué”. El Estado del Arte permite deducir el accionar deseable del profesional ante situaciones dilemáticas de su práctica, en tanto el conocimiento necesario para resolver el dilema existe y antecede a la situación misma, disponga o no de él el profesional que debe resolverlo. Dicho primer movimiento se halla sintetizado en las normativas profesionales, entendidas éstas no en su carácter expeditivo sino como la manifestación más depurada de los conocimientos disponibles en la materia. El segundo movimiento de la ética resulta suplementario del anterior; da cuenta de las singularidades en situación. Se trata de aquellos escenarios dilemáticos para los cuales no existe en sentido estricto un conocimiento disponible, sino que es la situación misma la que funda conocimiento al sustraerse de la lógica precedente. Este movimiento interroga la norma más allá de todo campo reflexivo, suplementando el universo al decretar su incompletud. Da cuenta del “qué hacer” allí donde la situación se revela a posteriori como desbordando el conocimiento que la antecede.

Entendemos de especial relevancia el abordaje crítico de la dialéctica entre docentes y estudiantes, y del modo en que se enseña la ética profesional ya que un estudio llevado adelante por Winkler *et al.* (2012) concluye que tanto estudiantes y profesionales,

si bien son conscientes de la relevancia de la ética en el quehacer profesional, carecen de las suficientes herramientas conceptuales, deontológicas y prácticas para abordar casos específicos. Asimismo, “confirman la necesidad de la integración de teoría y práctica para lograr una adecuada identificación, comprensión y enfrentamiento de situaciones de implicancias éticas” (Winkler et al., 2012, p. 242). Queremos destacar que las autoras reportan que “los propios estudiantes proponen una formación ética que, además del conocimiento de la deontología específica, debe enfatizar el análisis y reflexión sobre casos concretos, así como también referir a situaciones de la propia vida académica” (Winkler et al., 2012, p. 242). Este punto es de fundamental importancia para nuestro planteo, ya que proponemos un dispositivo de enseñanza de la ética que se centre en una reflexión situada, que promueva la adquisición de competencias instrumentales (funciones cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (relacionadas con la interacción social y la cooperación) y sistémicas (implican comprensión, conocimiento y sensibilidad).

Baldío: Una propuesta pedagógica para la sensibilización ética a partir del recurso cinematográfico

A los fines de desarrollar una herramienta de intervención para la formación y sensibilización de los

estudiantes de Psicología con respecto a las cuestiones éticas vinculadas a la atención de sujetos con consumo problemático de sustancias en el marco de la ley Nro. 26.657/2010 y la consecuente adquisición de competencias interpersonales y actitudinales, sostenemos como guía el interrogante: *¿qué nos enseña, a los psicólogos, la experiencia del cine?* (Michel Fariña, 2014). Las problemáticas contemporáneas nos interpelan como profesionales de la salud y, por ello, la utilización de la narrativa cinematográfica posibilita la reflexión, el análisis y la problematización de su complejidad a través de las ficciones en la pantalla (Solbakk, 2006).

En la actualidad existen múltiples programas, dentro y fuera del ámbito académico, que se valen de films para investigar temas complejos de la práctica psicológica, para ilustrar capítulos conceptuales o para tratar el padecimiento humano. La pretensión de incorporar aspectos éticos en la enseñanza tiene como objetivo proporcionar instrumentos y claves relevantes para la toma de decisiones en el campo de la praxis profesional (Michel Fariña y Tomas Maier, 2016; Cambra Badii y Lorenzo, 2018), entendiendo que una escena cinematográfica puede actuar como elemento motivador, para introducir cierta discusión y al mismo tiempo oficiar como detector de preconcepciones (Cubero, 1989).

Durante el primer semestre de 2022, diseñamos una propuesta

pedagógica en el marco de la asignatura de Psicología, Ética y Derechos Humanos, de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. La misma pertenece al ciclo de formación profesional de la carrera, por lo que los estudiantes cuentan con el conocimiento de las teorías y áreas fundamentales de la Psicología, así como de sus métodos y técnicas.

Considerando la necesidad de incorporar a los contenidos de la asignatura la Ley Nacional de Salud Mental en vinculación con la modalidad de transmisión de la ética profesional a través del doble movimiento propuesto por Michel Fariña (2006), se establecieron los siguientes propósitos pedagógicos:

- Brindar espacios de discusión para la confrontación entre las ideas previas y la nueva información teórica ofrecida.
- Fomentar la articulación teórico-práctica a partir de material audiovisual.
- Generar instancias de participación individual y grupal, donde pueda acontecer el aprendizaje cooperativo.
- Promover la adquisición de competencias interpersonales, a saber: dominar habilidades de crítica y autocrítica; trabajar en equipo; desarrollar la empatía; apreciar la diversidad; manifestar compromiso ético.
- Favorecer el desarrollo de competencias cognitivas tales como: relacionar artículos de la Ley Nacional de Salud Mental con el material cinematográfico; analizar la complejidad de las situaciones presentadas; establecer los cursos de

acción posibles como profesionales de la Psicología.

Posteriormente se procedió a seleccionar los recursos para el diseño de la propuesta. Para ello se llevó a cabo una búsqueda sistematizada de literatura existente sobre la representación de las adicciones en el cine y en la base de datos de películas de Internet “IMDb” (*Internet Movie Database*) para relevar aquellos films y series que incluyen dentro de su trama el tema de las adicciones. Se eligió el film argentino Baldío (de Oliveira César, 2019) por tratarse de una producción nacional realizada bajo el paradigma de la Ley Nacional de Salud Mental. La película se centra en la adicción de Hilario a las drogas y el acompañamiento de su madre, que siente impotencia por no poder ayudarlo frente a su padecimiento. El recorrido de Hilario por las instituciones de salud y la presencia de un psicólogo que atiende a su familia para brindarle orientación sobre la situación de su hijo brindan la oportunidad de trabajar con los estudiantes a partir de un material que resulta cercano a lo podría ser su práctica profesional futura.

Para el trabajo con los estudiantes, se realizó una edición del film de 15 minutos de duración, en la cual se seleccionaron escenas vinculadas específicamente con las dificultades que enfrenta Hilario por su adicción (a nivel interpersonal, de vulnerabilidad social, riesgo psico-físico, etc.), la percepción que su familia y allegados tienen sobre él, una consulta con un psicólogo a la

que asisten su madre y su padre para pensar estrategias para acompañarlo y las diversas instancias de atención de los efectores de salud (guardia, Sistema de Atención Médica de Emergencia, internación).

A los fines de capitalizar las experiencias con la modalidad virtual que hemos tenido durante 2020 y 2021, se optó por una modalidad híbrida para la propuesta que se llevará adelante durante el segundo semestre de 2022 y consta de dos instancias: Por un lado, se trabajó con la plataforma Moodle, que es el sistema a través del cual opera el Campus Virtual de la Facultad de Psicología. Se elaboró una actividad completamente virtual y asincrónica, autoadministrada y de calificación automática, la cual incorporaba también una retroalimentación general. Por otro lado, para la realización de una actividad presencial en el espacio de trabajos prácticos, se elaboró un consentimiento informado donde constaban los propósitos y objetivos del estudio, los procedimientos en los que se involucrarían los participantes y el carácter confidencial de la información brindada. Asimismo, se diseñaron formularios a los fines del relevamiento de la información. La propuesta y los materiales correspondientes fueron sometidos a la supervisión del jefe de cátedra y profesores adjuntos de la asignatura, con el fin de establecer los ajustes considerados necesarios para su puesta en marcha con los estudiantes. Asimismo, se realizó un encuentro con

todo el equipo docente en el cual se socializó la propuesta y se consensuaron las modificaciones finales.

Para la realización de la ejercitación online autoadministrada, se brindan dos materiales: el recorte del film *Baldío* y el documento completo de la Ley Nacional de Salud Mental, con la mención a los capítulos específicos que se centran en los derechos de pacientes y deberes profesionales (Capítulos I, II, IV y VII). La consigna presentada a los estudiantes es la siguiente: *“En el fragmento se observan diversas situaciones éticamente controvertidas, las cuales pueden pensarse a partir de los lineamientos propuestos en la Ley Nacional de Salud Mental. A continuación, ingrese al cuestionario y seleccione cuál de los artículos de la mencionada ley es pertinente para la situación planteada”*.

Los estudiantes deben responder a dos preguntas de elección múltiple:

1) Hilario le robó a su madre objetos de valor y dinero en reiteradas ocasiones, motivo por el cual sus padres piensan internarlo. ¿Qué artículo de la ley resulta pertinente en caso de considerar dicha alternativa?

- a) Capítulo I - Art. 1
- b) Capítulo VII - Art. 14
- c) Capítulo IV - Art. 7N
- d) Capítulo IV - Art. 7A

2) El terapeuta acuerda con los padres que no deben abrirle la puerta hasta no ver un cambio de actitud, ya que hacerlo es una manera de no ponerle límites. Ante esto, su padre dice que debe volver a

internarse o quedarse en la calle: “Cuando esté en la calle se va a dar cuenta de que necesita internarse y empezar una terapia... eso va a ser lo mejor para él”. ¿Cuál de los siguientes artículos de la ley debería considerar el psicólogo al momento de definir una conducta sobre el tratamiento de Hilario?

- a) Capítulo IV - Art. 7J
- b) Capítulo IV – Art. 7C
- c) Capítulo VII – Art. 28
- d) Capítulo IV – Art. 7H

En relación con las decisiones didácticas tomadas para la elaboración del ejercicio de opción múltiple, entendemos que se trata de un tipo de instrumento valioso para el propósito de la actividad, en tanto se buscaba que los estudiantes tuvieran una primera aproximación al texto de la Ley Nacional de Salud Mental y la tarea estaba orientada a la selección y dominio de datos y el establecimiento de relaciones con los elementos del fragmento cinematográfico. En este caso, si bien se trata de competencias cognitivas de índole inferior, la combinación con el soporte audiovisual que plantea un caso no estructurado, demanda también tareas de análisis con una complejidad mayor. Se procuró que el núcleo del ítem estuviera redactado de manera clara y sencilla, para evitar que se dificulte la comprensión del estudiante, y que formulara explícitamente un problema. Dado que los estudiantes tienen posibilidad de consultar el material de estudio (la Ley Nacional de Salud Mental), se decidió consignar las opciones de

respuesta con el número de artículo y no su texto, a los fines de fomentar la lectura completa de la normativa. De este modo, los ítems implican cierta elaboración a partir del material y no una reproducción directa de información. Por otro lado, a sabiendas de que los estudiantes pueden comunicarse las respuestas entre sí con mucha facilidad, se utilizó como solución técnica el ordenamiento aleatorio de los ítems de opción múltiple.

Para la actividad presencial a desarrollarse en las comisiones de trabajos prácticos de la asignatura, con una duración aproximada de 45 minutos, se propone la proyección del recorte cinematográfico para garantizar que la totalidad del estudiantado tenga presente el material. Durante el visionado deben completar individualmente un formulario cuya consigna solicita que describan qué situaciones éticamente controvertidas encuentran en el fragmento. Posteriormente, se organizan pequeños grupos de trabajo (compuestos por 4 o 5 personas) para la socialización de las respuestas y la elaboración de una reflexión colectiva por escrito, en la cual se espera que puedan articular el material con algún eje de la Ley Nacional de Salud Mental. El cierre de la experiencia consiste en un plenario grupal en el que se comparten las producciones de cada grupo. Para el análisis de los datos cualitativos que se obtendrán de dicha experiencia se llevó adelante un proceso de codificación en el que dos investigadoras identificaron en el fragmento cinematográfico las

situaciones éticamente controvertidas allí presentes y los artículos de la Ley Nacional de Salud Mental a los que se encontraban involucrados. Dicho proceso fue supervisado por otro investigador experto.

Discusión

Las exigencias laborales del mundo actual demuestran que las competencias instrumentales (funciones cognitivas y metodológicas) ya no resultan suficientes y se requiere de los futuros profesionales la adquisición de competencias relacionadas con las relaciones sociales y la cooperación (Cariola y Quiroz, 1997) durante su formación de grado. Ruiz *et al.* (2018) señalan que existe un consenso creciente sobre la necesidad de fundamentar la educación, el entrenamiento y la acreditación de los programas de Psicología en el concepto de competencia profesional. Según los autores, las nuevas demandas planteadas por la sociedad globalizada imponen la reflexión sobre dichas competencias, las cuales implican tres aspectos relacionados: conocimiento de principios psicológicos fundamentales, habilidades obligatorias, y límites éticos y legales.

En este sentido, la propuesta pedagógica aquí presentada tiene como objetivo el desarrollo de competencias interpersonales -vinculadas a la interacción social y la cooperación-, y sistémicas, que implican comprensión, conocimiento y sensibilidad de parte de

los estudiantes. Los tres componentes de las competencias que propone Sanz de Acedo Lizarraga (2010) se encuentran vinculados a distintos aspectos del diseño:

En primer lugar, las *capacidades y habilidades para ejecutar con éxito determinada tarea académica* se abordan a partir de un escenario concreto de la futura práctica profesional: la toma de decisión frente a una situación dilemática. En este sentido, se propone un problema que promueve la reflexión contextualizada, la deliberación y el trabajo cooperativo. Siguiendo a Falender (2006) se trata de las habilidades para reconocer asuntos legales y éticos, para aplicar conocimientos y destrezas en la práctica, y para reconocer y reconciliar conflictos entre códigos y leyes relevantes. Ello tiene especial importancia ya que, siguiendo a Rosendo (2009) (citado en De Lellis, 2011), la pieza clave del éxito de la reorientación de los servicios de salud se asienta en la capacitación del personal de salud no solo en cuanto a contenidos teórico-técnicos y metodológicos, sino también, en cuanto a aspectos actitudinales y al desarrollo de las habilidades profesionales necesarias. La autora pone de relieve que en el nivel de grado resulta fundamental habilitar escenarios de aprendizaje que permitan al futuro graduado aprender desde una práctica situada, facilitando el reconocimiento de los contextos cambiantes, inciertos y complejos en los que se desenvuelve el accionar en instituciones de salud.

En segundo lugar, se ponen en juego los *conocimientos generales y conocimientos específicos de la profesión*, al incorporar como contenidos los marcos normativos que regulan la práctica profesional de la Psicología – como la Ley Nacional de Salud Mental y los códigos deontológicos- así como también se recuperan conocimientos previos de los estudiantes de otras asignaturas, que permiten analizar el caso en su complejidad. En vistas de que la Resolución 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación, a través de la cual se pautan los estándares y los Contenidos Curriculares Básicos para las carreras de Psicología del país, no contempla como contenidos obligatorios aquellos enmarcados por la Ley de Salud Mental, dado que la resolución fue dictada con anterioridad a la promulgación de la ley, resulta importante tener presente la recomendación a las universidades para que la formación de los profesionales del campo de la Salud Mental sea acorde a lo establecido por esta legislación, haciendo hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales en Derechos Humanos y Salud Mental. Partimos de la consideración de que todo profesional comprometido debe tener conocimiento del nuevo paradigma en Salud Mental que establece la Ley 26.657/2010, el cual debe ponerse en diálogo con los desafíos, potencialidades y dificultades que su implementación supone. Esperamos que la participación activa de los estudiantes en estas actividades derive en la progresiva apropiación de

estos contenidos.

Por último, en cuanto a la *actitud apropiada para el desempeño de una función, disposición, valores sociales*, es nuestro propósito estimular en los estudiantes no solo competencias centradas en la comprensión de conocimientos relacionados con la disciplina, sino también en la elaboración de juicios y argumentos, en el trabajo en equipo y en el compromiso ético. En este sentido, la propuesta retoma algunas orientaciones propuestas por Falender (2006) para el tratamiento de la ética profesional, ya que apunta a la toma de decisiones éticas a partir del trabajo reflexivo sobre las propias creencias y/o prejuicios (auto-evaluación) y la sensibilidad hacia al contexto.

Como hemos mencionado, esta estrategia didáctica se funda en el reconocimiento de la necesidad de diseñar propuestas que inviten a los estudiantes a comprometerse con la resolución de problemas reales, la toma de decisiones, la formulación de hipótesis y la construcción del pensamiento disciplinar (Bain, 2007; Maggio, 2018; Ritchhart, Church y Morrison, 2014). En tal sentido, el uso de materiales cinematográficos es una técnica muy eficaz para presentar los contenidos de manera comprensible, que resulte atrayente y despierte interés en los estudiantes. A través del cine, el estudiante/espectador recibe información que le ayuda a organizar cognitivamente sus conocimientos, a la vez que la película le brinda la oportunidad de participar en diversas situaciones que, en otras

circunstancias, hubieran estado fuera de su alcance (Lavado Landeo, 2020).

La potencia del cine en relación con el desarrollo de competencias interpersonales radica en que justamente las historias facilitan la identificación del espectador con los diferentes matices de la narración y, de ese modo, el estudiante se transforma de simple testigo de la narración a actor de esta. Se logra así un aprendizaje activo, a través de la experiencia (Lavado Landeo, 2020). Nos interesa destacar los aportes de Solbakk (2006; 2012) al respecto, quien afirma que la enseñanza de la ética suele focalizarse en cuestiones instrumentales —clarificaciones conceptuales, análisis de caso, metodologías, estrategias— para la resolución de dilemas morales, descuidando así el rol catártico que algunas emociones dolorosas pueden asumir en el proceso del discurso y aprendizaje moral. De acuerdo con el autor, la posibilidad de pensar el cine como el escenario actual de lo que fue el despliegue de las antiguas tragedias griegas es un modo de recuperar la puesta en escena de la dimensión trágica, presente en toda disyuntiva ética. Este tipo de narrativas producen un efecto de catarsis al identificarse con los personajes y acciones, y habilitan una descarga emocional. Al utilizarlas en el ámbito académico permiten experimentar, en un medio seguro, lo que significa atravesar situaciones de toma de decisión sujetas a una limitación doble: la necesidad de tomar una decisión y la imposibilidad de que esta no se contamine con algún tipo

de error o culpa.

En este sentido, el uso del cine en la enseñanza puede fomentar el aprendizaje tanto de competencias específicas como transversales en estudios universitarios, especialmente de ciencias de la salud (Pérez *et al.*, 2014). Las películas ayudan a generar el diálogo y a establecer una mejor dinámica interactiva entre los participantes. A su vez, permite la construcción de aprendizajes de manera colaborativa y genera una confrontación con conocimientos previos (Lavado Landeo, 2020). Como marco general de la propuesta de enseñanza aquí presentada, tomando los aportes de Díaz Barriga (1984), consideramos que el aprendizaje es un proceso constructivo, en tanto el conocimiento no se copia ni se reproduce, por lo que fomentamos espacios en los que los estudiantes puedan reflexionar críticamente sobre los contenidos, intercambiar ideas y co-construir los saberes. Desde esta materia pretendemos promover una visión integral y compleja de las temáticas abordadas, a sabiendas de que en ocasiones “el alumno pierde de vista la totalidad del fenómeno a estudiar y únicamente se dedica a retener y manejar fragmentos de información” (Díaz Barriga, 1984, p. 67). Por ello tomamos la decisión de organizar el trabajo de forma integrada entre las instancias teórica y práctica, brindando los materiales teórico-conceptuales para que los estudiantes los exploren en articulación directa con el fragmento cinematográfico. Esto tiene como objetivo propiciar ámbitos de

aprendizaje que faciliten la integración de saberes, procedimientos y actitudes. Se favorecen situaciones que presenten en forma implícita los contenidos que se desea enseñar, para que puedan derivar conceptos y generalizaciones por su cuenta a partir de la interacción. Estas propuestas tienen como horizonte que “los alumnos se apropien tanto de los conocimientos disciplinares como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos y que sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones” (Anijovich y Mora, 2009, p. 26). Cabe destacar que entendemos que los temas que trabajamos en nuestra materia y la forma en la que los abordamos son inescindibles (Camilloni, 1998 citado en Anijovich y Mora, 2009), por lo que las estrategias implementadas se convierten en los propios contenidos del proceso educativo y brindan a los estudiantes mayores herramientas para comprender y apropiarse de los mismos.

Siguiendo a Gómez (2015), pensamos en la educación como “el proceso por el cual se promueve y se desencadena el propio desarrollo de la persona a partir de su propia potencialidad” (p. 4). En esta línea, las estrategias didácticas que se seleccionan promueven que los estudiantes asuman un rol activo y no que sean receptores pasivos de los contenidos. Ello se encuentra en consonancia con lo planteado por Moses *et al.* (2015) con respecto al desarrollo de una educación (bio)ética online, que se caracteriza por conjugar el aprendizaje auto-dirigido con procesos que ofician de

soporte para el aprendizaje compartido grupalmente, a la vez que persigue el objetivo de promover la reflexión ética sobre la práctica profesional mediante desafíos y dilemas de la vida real. Dichos elementos favorecen “la consciencia sobre los obstáculos en la comprensión, el reconocimiento de limitaciones [prejuicios] personales y la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades” (Moses *et al.*, 2015, p. 20).

Por último, no queremos dejar de mencionar que el diseño de esta propuesta en una modalidad híbrida, con la consecuente adecuación a entornos de enseñanza mediada por la tecnología, constituye un valioso recurso en el contexto de transición en el que nos encontramos, retornando a las aulas luego de dos años de dictado virtual. Entendemos que rediseñar nuestras estrategias pedagógicas capitalizando esa experiencia permite abrir nuevos canales de comunicación y dinámicas de trabajo con los estudiantes, planteando otras situaciones de enseñanza y aprendizaje que otorguen sentido y coherencia a los espacios, facilitando las conexiones y, por consiguiente, el aprendizaje (Gros, 2015). La posibilidad que ofrece la Plataforma Moodle de brindar a los estudiantes comentarios de devolución coadyuva a una modalidad de evaluación formativa (Perrenoud, 2008), como una manera de regular la acción pedagógica, en función de sus resultados provisionales y de los obstáculos encontrados. La toma de información sobre el trabajo de los estudiantes y la retroacción que

se les reenvía constituyen modalidades de autorregulación que buscan ayudar al alumno a aprender (Feldman, 2010), acompañando el monitoreo metacognitivo de los estudiantes mediante herramientas que permiten una devolución.

Por otro lado, el hecho de que los resultados de la actividad reviertan sobre la enseñanza hace una devolución sobre lo que hacemos los propios docentes, ya que somos responsables de cómo enseñamos, y permite que modifiquemos la secuenciación de los próximos contenidos, volvamos sobre aquellos temas que no han quedado claros y brindemos espacios de diálogo e intercambio sobre las dudas. De este modo, hallamos la oportunidad de tender un puente con los estudiantes, prestar las ayudas y poner en palabras el proceso que están haciendo, interacción tan necesaria en tanto en la presencialidad como a distancia.

Reflexiones finales

¿Cómo enseñamos ética a los futuros profesionales de la Psicología hoy en día? La propuesta pedagógica aquí presentada atiende a la necesidad concreta de dar respuesta desde la Universidad a las exigencias de nuestra práctica como profesionales de la Salud Mental y a lo estipulado por la Ley Nro. 26.657/2010 –cuyo artículo 33 insta a la modificación de la currícula en función de la normativa vigente–.

Sostenemos como premisa que la transmisión y el análisis de los

dilemas éticos a través de la narrativa cinematográfica suponen la articulación de un doble movimiento que incluye, por un lado, las normativas y códigos deontológicos, y por otro, la singularidad en situación, es decir, los elementos singulares del caso (Michel Fariña, 2001, 2006, 2012). La utilización del cine en el nivel de grado provee una forma concreta para presentar información importante (Anderson, 1992). Puesto que se ha evidenciado que en la atención a pacientes con padecimiento mental aún subyacen actitudes estigmatizantes por parte de los profesionales de la salud (Petkari, 2017), el uso de films ha sido aceptado mundialmente como herramienta para la formación profesional (Lumlertgul *et al.*, 2002; Rabinowitz *et al.*, 2002), con el objetivo de abordar conductas referidas a situaciones dilemáticas e incrementar la empatía entre profesional y paciente. La utilización de escenarios ficcionales a modo de casos clínicos ha demostrado ser un método efectivo en la facilitación del razonamiento crítico por parte de los estudiantes (Petkari, 2017).

Entendemos que conocer en profundidad el campo normativo que rige la práctica profesional y tener una sólida formación en ética es la base fundamental para poder luego abordar con pensamiento crítico problemáticas frecuentes en nuestro ejercicio, como la atención de consumos problemáticos y la internación. Siguiendo a Litwin (2006), el currículum debe reflejar nuestra atención al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las necesidades sociales

y de la comunidad. De allí la necesidad de incorporar en el programa de nuestra asignatura estos contenidos, teniendo en el horizonte una perspectiva de actualización permanente del plan de estudios, para formar profesionales éticamente comprometidos y a la altura de su época y los cambios sociales.

En tanto nuestra asignatura se encuentra en el Ciclo de Formación Profesional de la carrera, apuntamos a generar espacios de formación que reflejen la mayor integración posible en relación al fenómeno estudiado, por lo que se plantean materiales didácticos que los acercan a la realidad del ámbito del ejercicio profesional –en este caso, en instituciones de salud–. Un dispositivo de enseñanza mediante el cine como el que proponemos podría replicarse tomando diversos escenarios de la práctica profesional, pudiendo adaptarse a otras situaciones y temáticas que también plantea la Ley Nro. 26.657/2010, por ejemplo: derechos del paciente, interdisciplina, consentimiento informado, entre otros. Este tipo de propuestas pedagógicas tienen como fundamento la intención de superar la dicotomía teoría-práctica en todos los espacios curriculares de la carrera de grado (Litwin, 2006), ya que el currículum debería posibilitar un reconocimiento y visualización de los temas y problemas que nuestro campo disciplinar aborda.

En relación con las estrategias de enseñanza promotoras de los procesos cognitivos y competencias interpersonales, consideramos muy

valiosa la introducción de formas diferentes de conocimiento, como en este caso el cine, ya que enriquece, ilustra y genera apreciaciones distintas de temas y problemas. Este recurso ayuda a metaforizar y encontrar analogías que favorecen procesos más complejos de comprensión, acercando a los estudiantes a puntos de vista diferentes y permitiéndoles entender ese conocimiento en toda su complejidad (Liwitn, 2006). Precisamente, nuestra perspectiva sobre la experiencia formativa en ética incluye la enseñanza de los códigos, pero va más allá, apunta a la posibilidad de pensar críticamente e interrogarse sobre situaciones dilemáticas que pueden presentarse en su trayectoria como estudiantes y en la práctica profesional futura. La incorporación del cine en las propuestas didácticas demuestra su valor en el desarrollo de los aspectos motivacionales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lavado Landeo, 2020), a la vez que favorece que los estudiantes profundicen en los aprendizajes que realicen a partir de la reflexión sobre el material y la producción colaborativa con sus pares, fomentando así el trabajo en equipo, tan necesario en la práctica profesional futura.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (APA). (2010). *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta*. Recuperado de: <https://proyectoeticablog.files.wordpress.com/2016/03/apa-ethics-code-2017.pdf>
- Anderson, D.D. (1992). Using feature films as tools for analysis in a psychology and law course. *Teaching of Psychology*, 19: 155-157.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica [Capítulo 1]. En *Estrategias de enseñanza*. Aiqué.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia.
- Barriga, F., Pérez, M. y Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(18): 42-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24): 93-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>
- Calo, O. (2002). La interacción del profesional con los códigos. *Revista Argentina de Psicología APBA*, 45: 25-36.
- Cambra Badii, I. y Mastandrea, P.B. (2020). Ética en la universidad: una experiencia formativa a partir de la serie Merlí. *Revista Colombiana de Bioética*, 15(2): e2947. <https://doi.org/10.18270/rcb.v15i2.2947>
- Cambra Badii, I., y Lorenzo, M. G. (2018). Entrelazando la Ética con las Ciencias Experimentales: una propuesta didáctica para la capacitación de profesores con la serie Breaking Bad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (34), 105-122.
- Cariola, M. L. y Quiroz, A. M. (1997). Competencias generales, competencias laborales y currículo. En M. Novick y M. Gallart. *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. OIT, Cinterfor. Recuperado de: www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/ret/f_comp/xv/
- Cataldo, R. (2020). La toma de decisiones éticas en psicología: una aproximación teórica y su problematización. *Investigaciones en Psicología*, 25(1): 41-45. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n2a32>
- Cataldo, R., Liberatore, G. y Hermosilla, A.M. (2018). Aplicación de la Ley 26.657 de Salud Mental: Una mirada desde la formación de psicólogos en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Interdisciplinaria*, 35(2): 277-289.
- D'Agostino, A.M. (2015). Salud Mental ¿Un contenido presente en la formación de grado? Un estudio en la facultad de psicología. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12: 15-25.
- De Lellis, C.M., Fotia, G.D., Marzialetti, S. y Foggetta, O. (2020). Ley de Salud Mental y procesos de formación: estrategias pedagógicas en escenarios de aprendizaje. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- De Lellis, M. (2011). A propósito de la Ley Nacional de Salud Mental: nuevos escenarios y desafíos para la formación del psicólogo. *Revista Diálogos*, 2(2), 7-25.
- De Oliveira César, I. (directora). (2019). *Baldío* [película]. Oliveira, Benavente.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (1984). La noción de objetivos de aprendizaje [Capítulo 3]. *Lineamientos para la acreditación*. En *Didáctica y Currículo*. Nuevomiar.
- Domínguez, M. E. (2013). El acto de juzgar entre el dilema y el problema ético. En G.Z. Salomone. *Discursos institucionales, lecturas clínicas. Dilemas éticos de la psicología en el ámbito jurídico y otros contextos institucionales* (pp. 86-91). Dynamo.
- Falender, C. (2006). *Ethics in the practicum and internship*. Ponencia presentada en la 114th Annual Convention of the American Psychological Association, New Orleans, LA, Estados Unidos. Recuperado de: <http://www.cfalender.com/apa.pdf>
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). (2013). *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*. Recuperado de: http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf
- Feldman, D. (2010). La evaluación. En *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general* (pp. 59-75). Instituto Nacional Formación Docente.
- Fierro, C., Di Doménico, C. y Klappenbach, H. (2016). Formación de grado en Psicología en universidades públicas y privadas en Argentina en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación (2009-2015). Una propuesta de relevamiento empírico. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 13, 1414-1456.
- França-Tarragó, O. (2001). *Ética para psicólogos. Introducción a la psicoética*. 3ra. Edición. Desclée De Brouwer.
- Fridman, P. (2009). Los principios de la Bioética en Salud Mental y Psicoanálisis. En J.C. Fantin y P. Fridman (comps.). *Bioética, Salud Mental y Psicoanálisis* (pp. 33-44). Pólemos.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Curso subregional de formación de gerentes de educación Técnico-Profesional, CINTERFOR, 59-62.
- García Pacheco, A.F., Landa Durán, P. y Serrano Alvarado, K. (2018). El entrenamiento online de habilidades interpersonales: comparación de dos grupos de estudiantes de psicología clínica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(1): 166-183.
- Gómez, M. (2015). Educación de Adultos en América Latina Aportes para una reflexión pedagógica. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Educaci%C3%B3n%20de%20Adultos%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20M.Gomez.pdf>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68.

- Guitart, M. (2007). ¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético? Propuesta de un programa de formación en ética profesional. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30: 58-65. <http://hdl.handle.net/11441/55697>
- Handelsman, M. M., Gottlieb, M. C. y Knapp, S. (2005). Training ethical psychologists: An acculturation model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36: 59-65.
- Hermosilla, A.M. (2000). Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 46-54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400205>
- Ibáñez, J., Vargas, J., Landa, P. y Olvera, J. (2011). Evaluación de un manual de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14(4): 384-406.
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología en Estudio*, 8(2): 3-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000200002>
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-959.
- Lavado Landeo, L. (2020). Uso del cine como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los doctorados de Medicina y Ciencias de la Salud. *Horizonte Médico*, 20(3), e1306. <https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n3.09>
- Ley Nacional de Salud Mental Nº 26657 (2010). Honorable Congreso de la Nación. Promulgada el 2 de diciembre de 2010. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>
- Litwin, E. (2006). Currículo universitario. Debates y perspectivas. Conferencia dictada en la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Lumlertgul, N., Kijpaisalratana, N., Pityaratstian N. y Wangsaturaka D. (2009). Cinemeducation: a pilot student project using movies to help students learn medical professionalism. *Med Teach*. 31: e327–32. 9.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maliandi, R. (1991). *Ética: conceptos y problemas*. Biblos.
- Michel Fariña, J. J. (2014). *Ética y cine: el método clínico-analítico de lectura de películas y sus aportes a la psicología* (Tesis de Doctorado en Psicología). Universidad de Buenos Aires, Argentina. Inédita.
- Michel Fariña, J. J. y Solbakk, J. H. (2012). *(Bio)ética y Cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo*. Letra Viva.
- Michel Fariña, J.J. (2001). *Ética: un horizonte en quiebra*. Eudeba.
- Michel Fariña, J.J. (2006). El doble movimiento de la ética contemporánea: una ilustración cinematográfica. En G.Z. Salomone y M.E. Domínguez. *La transmisión de la ética. Clínica y deontología, volumen I: Fundamentos* (pp. 19-26). Letra Viva.
- Michel Fariña, J.J. y Tomas Maier, A. (2016). ¿Cómo leer un film? *La formación ética a través del cine y la virtualidad. Informática na Educação: teoria e prática*, 19(1), 69-83.
- Moses, J., Berlinger, N., Dunn, MC., Gusmano, MK. y Chin, JJ. (2015). Bioethics Casebook 2.0: Using Web-Based Design and Tools to Promote Ethical Reflection and Practice in Health Care. *Hastings Cent Rep*, 45(6): 19-25. doi: 10.1002/hast.514.
- Ormart, E. y Fernández, S. (2010). Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. *Revista dialéctica*, 41-50.
- Orozco Ramírez, L.A., Ybarra Sagarduy, J.L. y Romero Reyes, D. (2019). Competencias en la práctica del psicólogo clínico en Tamaulipas. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(2): 145-155. DOI: 10.29059/rpcc.20190602-96
- Ostrovsky, A.E. y Di Doménico, C. (2007). Formación de grado en psicología: opiniones controversiales de profesores argentinos, latinoamericanos y europeos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pasmanik, D. y Winkler, M.I. (2009). Buscando Orientaciones: Pautas para la Enseñanza de la Ética Profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psyche*, 18(2), 37-49.
- Pérez, J., Aramburu, J., Baños, J.E., Bosch, F., Díez, J., Farré, M., Girvent, M., Sentí, M. y Valverde, O. (2014). Uso del cine comercial como herramienta docente en estudios en ciencias de la salud: una experiencia multidisciplinaria y colectiva. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(3): 131-135. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000300002>
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación entre dos lógicas. En *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (pp. 7-27). Ediciones Colihue.
- Petkari, E. (2017). Building beautiful minds: Teaching through movies to tackle stigma in psychology students in the UAE. *Academic Psychiatry*, 41(6), 724-732.
- Pulido Castelblanco, D.P., Pulecio Rivera, C.C. y Patiño Chaves, O.I. (2019). Validación de una cartilla pedagógica para enseñar ética de manera crítica y reflexiva en psicología. *Revista Colombiana de Bioética*, 14(2): 34-51. <https://doi.org/10.18270/rcb.v14i2.2562>
- Rabinowitz, D., Melzer-Geva, M. y Ber, R. (2002). Teaching the cultural dimensions of the patient-physician relationship: a novel approach using didactic trigger films. *Med Teach*. 24: 181–5.
- Rest, J. (1983). Morality. En P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology, Vol. 3* (pp. 556-629). Wiley.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.

Ruiz, M., Romero Santiago, L. y Jaraba, B. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21: 136-157.

Salomone, G.Z. (2006). Consideraciones sobre la ética profesional: dimensión clínica y campo deontológico-jurídico. En G.Z. Salomone y M.E. Domínguez. *La transmisión de la ética. Clínica y deontología, volumen I: Fundamentos* (pp. 51-72). Letra Viva.

Salomone, G.Z. (2010). *Discursos institucionales, lecturas clínicas*. Editorial Dynamo.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). Alcance del constructo competencia [Capítulo 1] y Competencias necesarias para comprender la información: Pensamiento comprensivo [Capítulo 2]. En *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea.

Solbakk, J. (2006). Catharsis and moral therapy II: an Aristotelian Account. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 9:141-153.

Solbakk, J.H. (2012). Bio(po)ética: De la tragedia griega a la narrativa cinematográfica. En J.J. Michel Fariña y J.H. Solbakk (comps.). *(Bio)ética y cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo* (pp. 41-78). Letra Viva.

Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 158: 17-26.

Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS).

(2008). Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos. Berlín, Alemania. Recuperado de: <http://eticapsicologica.org/index.php/info-investigacion/item/33-declaracion-universal-de-principios-eticos-para-psicologas-y-psicologos?showall=1#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20Principios,su%20trabajo%20profesional%20y%20cient%C3%ADfico>.

Winkler, M.I., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Lo ético es transversal y cotidiano: dimensiones éticas en la formación y práctica en psicología comunitaria. *Acta Bioethica*, 18(2), 237-24

Notas

¹ El modelo Boulder es un modelo de formación y entrenamiento universitario de psicólogos bipartito, progresivo y escalonado en dos ciclos (básico y profesional), cuya pretensión fundamental es formar a psicólogos como prestadores de servicios con un sólido fundamento investigativo respecto a tales prestaciones (Fierro, Di Doménico y Klappenbach, 2016).