



Ética profesional en la formación universitaria de Psicología Clínica: una mirada crítica desde la docencia

Professional ethics in university training in clinical psychology: a critical perspective from the teaching perspective

A ética profissional na formação universitária em psicologia clínica: uma perspectiva crítica na perspectiva docente

Andrea Steffanie Cueva Rey ^I

acueva@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-9301-1648>

Navier Enrique Rebolledo Yange ^{II}

nrebolledo@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-9301-1648>

Correspondencia: acueva@utmachala.edu.ec

Ciencias de la Educación

Artículo de Investigación

* **Recibido:** 26 de mayo de 2025 * **Aceptado:** 28 de junio de 2025 * **Publicado:** 24 de julio de 2025

I. Universidad Técnica de Machala, Ecuador.

II. Universidad Técnica de Machala, Ecuador.

Resumen

La ética profesional es un pilar fundamental en la formación de psicólogos clínicos, especialmente en contextos donde la intervención humana demanda una praxis basada en principios morales, jurídicos y deontológicos. Este artículo analiza críticamente cómo se aborda la ética en la enseñanza universitaria de la Psicología Clínica, reconociendo tanto avances como vacíos en el currículo, las prácticas docentes y la conciencia ética del estudiantado. A partir de un enfoque cualitativo de tipo crítico-reflexivo, se revisan experiencias docentes, normativas vigentes, literatura especializada y discursos estudiantiles sobre el papel de la ética profesional. Los hallazgos revelan una débil articulación entre los contenidos éticos y las prácticas clínicas reales, la ausencia de metodologías activas para el análisis ético, y una comprensión superficial del código deontológico por parte del estudiantado. Se propone una reconfiguración didáctica que integre dilemas éticos reales, casos clínicos contextualizados y una formación transversal e interdisciplinaria. El artículo concluye con recomendaciones para fortalecer la ética profesional como eje transversal en la formación de psicólogos clínicos desde una pedagogía crítica, reflexiva y transformadora.

Palabras Clave: Ética profesional; Psicología Clínica; formación universitaria; deontología; docencia crítica.

Abstract

Professional ethics is a fundamental pillar in the training of clinical psychologists, especially in contexts where human intervention demands a praxis based on moral, legal, and deontological principles. This article critically analyzes how ethics is addressed in the university teaching of Clinical Psychology, recognizing both advances and gaps in the curriculum, teaching practices, and students' ethical awareness. Using a critical-reflexive qualitative approach, we review teaching experiences, current regulations, specialized literature, and student discourse on the role of professional ethics. The findings reveal a weak connection between ethical content and actual clinical practices, a lack of active methodologies for ethical analysis, and a superficial understanding of the code of ethics among students. A didactic reconfiguration is proposed that integrates real ethical dilemmas, contextualized clinical cases, and transversal and interdisciplinary training. The article concludes with recommendations to strengthen professional ethics as a cross-

cutting axis in the training of clinical psychologists from a critical, reflective and transformative pedagogy.

Keywords: Professional ethics; Clinical psychology; university education; deontology; critical teaching.

Resumo

A ética profissional é um pilar fundamental na formação de psicólogos clínicos, sobretudo em contextos onde a intervenção humana exige uma práxis baseada em princípios morais, legais e deontológicos. Este artigo analisa criticamente a forma como a ética é abordada no ensino universitário da Psicologia Clínica, reconhecendo os avanços e as lacunas no currículo, nas práticas de ensino e na consciência ética dos estudantes. Utilizando uma abordagem qualitativa crítico-reflexiva, revimos as experiências de ensino, as regulamentações atuais, a literatura especializada e os discursos dos alunos sobre o papel da ética profissional. Os resultados revelam uma fraca ligação entre o conteúdo ético e as práticas clínicas reais, uma falta de metodologias ativas para a análise ética e uma compreensão superficial do código de ética entre os estudantes. Propõe-se uma reconfiguração didática que integre dilemas éticos reais, casos clínicos contextualizados e uma formação transversal e interdisciplinar. O artigo conclui com recomendações para fortalecer a ética profissional como eixo transversal na formação de psicólogos clínicos a partir de uma pedagogia crítica, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Ética profissional; Psicologia clínica; Educação universitária; Deontologia; Ensino crítico.

Introducción

La ética profesional constituye un eje vertebrador en la formación universitaria de quienes se preparan para ejercer profesiones vinculadas con el cuidado y el bienestar humano, como es el caso de la Psicología Clínica. En un contexto global marcado por crisis sociales, deterioro de la salud mental y nuevas configuraciones culturales del sufrimiento psíquico, la necesidad de formar psicólogos clínicos éticamente competentes se torna urgente y estratégica (Cortina, 2013; Gutiérrez & Romero, 2021). La ética, en este sentido, no puede reducirse a una lista de prohibiciones o prescripciones normativas, sino que debe ser entendida como un proceso de reflexión, deliberación y compromiso con el otro desde una perspectiva crítica y situada (Martínez & Díaz, 2020).

En América Latina, los desafíos éticos que enfrenta la Psicología Clínica están atravesados por condiciones estructurales como la desigualdad social, la violencia institucional, la medicalización de la subjetividad y el uso inadecuado de los saberes psicológicos con fines de control o discriminación (Fierro, 2020; Rincón, 2022). Esto exige a las universidades repensar sus modelos formativos, integrando una mirada ética que problematice los contextos donde los futuros psicólogos ejercerán su práctica. La ética no puede enseñarse como un discurso abstracto; debe ser vivida, debatida y resignificada en las aulas, los centros de práctica y en los escenarios cotidianos de interacción profesional.

La formación ética en la universidad debe ir más allá de la enseñanza teórica del código deontológico o la memorización de principios generales. La literatura señala que, en muchas ocasiones, la enseñanza de la ética en Psicología Clínica se reduce a cursos aislados, escasamente conectados con la práctica profesional, lo que genera un conocimiento superficial y poco aplicable en situaciones reales (Navarro & Rueda, 2019; Restrepo, 2018). Esta fragmentación curricular impide el desarrollo de competencias éticas sólidas, reflexivas y críticas, necesarias para la toma de decisiones en escenarios clínicos complejos y éticamente ambiguos.

Diversos estudios coinciden en que los estudiantes de Psicología Clínica suelen tener dificultades para identificar dilemas éticos en los contextos de práctica, evaluar las implicaciones morales de sus decisiones, o actuar conforme a principios éticos cuando estos entran en conflicto con intereses institucionales, familiares o personales (Pérez & Salas, 2021; Vega & León, 2021). Esta situación pone en evidencia la necesidad de repensar los métodos de enseñanza ética, favoreciendo procesos de formación que integren el análisis de casos reales, la argumentación moral, la autorreflexión profesional y la deliberación colectiva.

Desde la docencia crítica, la ética se concibe como una práctica formativa que implica el desarrollo de la conciencia moral, la sensibilidad hacia la otredad y la capacidad de actuar de manera justa en contextos de incertidumbre (Freire, 1970; Giroux, 2011). En este marco, el rol del docente no se limita a transmitir normas, sino que se transforma en un mediador ético que crea condiciones para que los estudiantes interroguen críticamente la realidad, desarrollen pensamiento ético y experimenten con la toma de decisiones responsables en contextos reales o simulados (Hooks, 2003; Zabalza, 2011).

Por ello, este artículo propone una mirada crítica a la formación ética en la carrera de Psicología Clínica, abordada desde las experiencias, tensiones y reflexiones del cuerpo docente universitario. La pregunta que orienta esta indagación es: ¿cómo se enseña y cómo se vive la ética profesional en la formación universitaria de Psicología Clínica? Esta interrogante busca no solo describir el estado actual de la enseñanza ética, sino también problematizar sus límites, contradicciones y posibilidades de transformación.

A lo largo de la última década, las universidades han enfrentado crecientes demandas de aseguramiento de la calidad, las cuales incluyen indicadores relacionados con la formación ética de los estudiantes (CACES, 2023; UNESCO-IESALC, 2022). Sin embargo, la integración de la ética como competencia transversal en los planes de estudio continúa siendo deficiente. En muchos casos, la ética es vista como una carga adicional o como una responsabilidad exclusiva de una asignatura específica, sin que exista una integración real con las prácticas clínicas o las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la carrera (López & Valverde, 2020).

Esta desconexión entre la teoría ética y la praxis clínica representa un obstáculo formativo que limita la preparación de profesionales capaces de actuar con integridad, sensibilidad y responsabilidad en escenarios clínicos complejos. En este sentido, resulta pertinente construir un enfoque pedagógico más holístico e interdisciplinario, que contemple la ética no solo como contenido curricular, sino como experiencia formativa integral, articulada con los valores institucionales y con los desafíos que plantea el ejercicio profesional en contextos de alta vulnerabilidad (Tobón, 2016; De la Garza & Morales, 2020).

En este artículo se argumenta que la enseñanza de la ética profesional en Psicología Clínica debe renovarse a partir de metodologías activas, análisis de dilemas situados, simulaciones clínicas, debates intersubjetivos y producción de narrativas reflexivas. Tales estrategias no solo fortalecen la comprensión conceptual, sino que contribuyen al desarrollo de una conciencia ética encarnada, que acompañe al futuro psicólogo en su actuar profesional. La docencia crítica, en este marco, se presenta como una alternativa pedagógica transformadora, capaz de propiciar una ética vivida, deliberada y coherente con los principios de justicia, dignidad y equidad.

Así, el presente estudio pretende aportar al debate académico y profesional en torno a la formación ética en Psicología Clínica, brindando insumos teóricos, metodológicos y pedagógicos para reconfigurar la docencia universitaria desde una mirada crítica, humanista y situada. Se parte del convencimiento de que la ética no se aprende únicamente en los libros ni se enseña solo en el aula,

sino que se construye cotidianamente, en el ejercicio reflexivo de la práctica, en la sensibilidad hacia el sufrimiento humano y en la capacidad de actuar éticamente aun en contextos de incertidumbre.

1. Marco Teórico

2.1. Ética profesional en Psicología Clínica

La ética profesional en Psicología Clínica constituye un componente esencial de la identidad del psicólogo clínico. Su ejercicio se enmarca en principios fundamentales como la dignidad humana, la integridad, la confidencialidad, la responsabilidad profesional y el respeto por los derechos de los consultantes (APA, 2017; Colegio de Psicólogos del Ecuador, 2021). Estos principios no se reducen a un marco legal o reglamentario, sino que implican una conciencia moral activa y una disposición constante para actuar con sensibilidad frente a la vulnerabilidad del otro. En la relación clínica, el psicólogo accede a las dimensiones más íntimas del sujeto, por lo que la ética es inseparable de la práctica misma.

El abordaje ético en Psicología Clínica ha evolucionado desde una visión deontológica hacia enfoques más complejos, que integran el análisis de contextos, la evaluación de consecuencias y la deliberación profesional en torno a dilemas éticos situados (Beauchamp & Childress, 2013). Esto implica superar la mera obediencia normativa para asumir una ética de la responsabilidad (Jonas, 1995), donde el profesional actúa considerando tanto los marcos jurídicos como las condiciones reales de la intervención. En este sentido, la ética clínica requiere ser reflexiva, situada y sensible a las tensiones que emergen en cada caso.

Las prácticas clínicas contemporáneas demandan una mayor capacidad para tomar decisiones éticas en escenarios cada vez más complejos. Temas como la confidencialidad en entornos digitales, la intervención en poblaciones vulnerables, los conflictos entre autonomía y tutela, o la presión institucional para patologizar, medicalizar o estigmatizar conductas humanas, exigen del profesional una postura crítica e informada (Martínez & Díaz, 2020). La ética, por tanto, no puede ser entendida como un ejercicio técnico o instrumental, sino como un posicionamiento profesional frente a la vida y el sufrimiento humano.

En Latinoamérica, el ejercicio ético del psicólogo clínico está atravesado por desigualdades estructurales, precariedad institucional y contextos de violencia social. Según Fierro (2020), esto obliga a adoptar una ética contextualizada, que se haga cargo de los desafíos ético-políticos que implican intervenir en realidades marcadas por la injusticia, la pobreza o la exclusión. Una ética

que ignore las condiciones materiales de vida de las personas corre el riesgo de convertirse en un discurso vacío, sin implicaciones reales en la toma de decisiones clínicas.

Es importante reconocer que la ética profesional en Psicología Clínica no solo regula la relación con los usuarios, sino que también compromete al psicólogo en su relación con colegas, instituciones, comunidades y consigo mismo. La ética es transversal a toda práctica profesional y debe constituirse como una brújula orientadora del quehacer clínico, desde la formación universitaria hasta el ejercicio profesional (Rodríguez & Ávila, 2022). Por ello, es indispensable promover su enseñanza desde una perspectiva crítica, situada y comprometida.

2.2. La formación ética en las universidades

La universidad como institución formadora de profesionales tiene una responsabilidad social ineludible en la construcción de una ética profesional sólida, crítica y comprometida con el bien común. En el caso de la Psicología Clínica, esta responsabilidad se incrementa debido al impacto que las decisiones clínicas tienen en la vida de las personas. Sin embargo, la literatura evidencia que muchas universidades aún ofrecen una enseñanza ética centrada en la transmisión de normas, sin promover procesos reflexivos o experiencias vivenciales que permitan al estudiante construir una ética encarnada (Restrepo, 2018; Navarro & Rueda, 2019).

La formación ética suele estar confinada a una asignatura específica —frecuentemente de carácter teórico y ubicada en los primeros semestres— sin articulación con las asignaturas clínicas o las prácticas preprofesionales. Esta segmentación curricular impide el desarrollo progresivo de una competencia ética integral, pues no se generan espacios continuos de reflexión ética en la trayectoria formativa del estudiante (López & Valverde, 2020). Además, las estrategias de enseñanza suelen estar limitadas a exposiciones magistrales y análisis normativos, sin incorporar metodologías activas ni abordajes interdisciplinarios.

Autores como Tobón (2016) y Zabalza (2011) insisten en que la ética debe ser enseñada como una competencia transversal, que atraviese todo el currículo y se manifieste en las actitudes, decisiones y vínculos que el estudiante establece en su proceso de formación. Esto implica integrar la dimensión ética en los procesos de evaluación, en las dinámicas pedagógicas, en las prácticas clínicas supervisadas y en los espacios institucionales. No basta con aprender qué dice el código deontológico; es necesario aprender a deliberar, a cuestionar, a decidir en condiciones de incertidumbre y a asumir las consecuencias éticas de cada acción.

Uno de los principales desafíos en la formación ética es lograr que los estudiantes puedan identificar y problematizar los dilemas éticos que emergen en las prácticas clínicas. La evidencia muestra que, al no contar con herramientas reflexivas ni espacios para el análisis crítico, muchos estudiantes replican patrones autoritarios, prácticas no éticas o decisiones clínicas automatizadas (Vega & León, 2021; Pérez & Salas, 2021). Esto pone en riesgo la calidad de la atención psicológica y compromete la identidad ética del futuro profesional.

La formación ética en la universidad debe pasar de un enfoque informativo a un enfoque formativo, vivencial y transformador. Requiere docentes capacitados en ética profesional, espacios institucionales de deliberación ética, estrategias metodológicas centradas en el análisis de casos reales, y un compromiso institucional con la promoción de una cultura ética. Solo así será posible formar psicólogos clínicos capaces de actuar con conciencia, integridad y justicia en escenarios clínicos complejos.

2.3. La pedagogía crítica como alternativa ética

La pedagogía crítica constituye una propuesta transformadora para la enseñanza de la ética en la educación superior. Basada en los postulados de Paulo Freire (1970), Henry Giroux (2011) y Peter McLaren (2005), esta pedagogía invita a cuestionar los modelos educativos tradicionales que conciben al estudiante como receptor pasivo de contenidos y promueve, en su lugar, un sujeto activo, crítico y comprometido con la transformación de su realidad. En el campo de la ética profesional, este enfoque permite formar profesionales que no solo actúan conforme a reglas, sino que comprenden, problematizan y actúan éticamente desde una conciencia crítica.

Desde esta perspectiva, la ética no se enseña como un conjunto de normas, sino que se construye en el diálogo, en la problematización de situaciones reales, en la reflexión sobre la práctica y en el análisis crítico de las estructuras sociales que configuran el ejercicio profesional. La pedagogía crítica reconoce que todo acto educativo es político, y por ende, toda decisión ética está atravesada por relaciones de poder, ideologías y contextos culturales específicos (Freire, 1970; Hooks, 2003). La enseñanza ética, entonces, debe promover el pensamiento ético autónomo, el juicio moral situado y el compromiso social del estudiante.

En la Psicología Clínica, la pedagogía crítica permite trabajar con casos clínicos reales o simulados que presenten dilemas éticos complejos, favoreciendo la deliberación colectiva, la escritura reflexiva, el trabajo interdisciplinario y el desarrollo de competencias éticas contextualizadas

(Giroux, 2011; Zabalza, 2011). Estas metodologías contribuyen a que los estudiantes desarrollen sensibilidad hacia la otredad, empatía clínica y capacidad para tomar decisiones informadas, respetuosas y justas, incluso en contextos de ambigüedad o conflicto moral.

El enfoque crítico exige revisar el papel del docente como autoridad ética. Lejos de ser un transmisor de verdades absolutas, el docente se convierte en un facilitador del pensamiento, un mediador del conflicto moral, un modelo de actuación ética y un promotor del diálogo horizontal. Esta relación pedagógica transforma el aula en un espacio ético en sí mismo, donde se aprende no solo de los contenidos, sino de las formas de relación, respeto y comunicación que se establecen (Hooks, 2003; De la Garza & Morales, 2020).

La pedagogía crítica ética apuesta por una educación transformadora, donde el conocimiento ético no se disocia de la práctica social. En un mundo marcado por profundas desigualdades y desafíos éticos globales —como el uso de tecnologías en salud mental, el acceso desigual a servicios psicológicos, o la precarización del trabajo clínico— es urgente formar psicólogos capaces de actuar con integridad y compromiso ético-político. La pedagogía crítica constituye, por tanto, una vía potente para resignificar la formación ética en Psicología Clínica.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con orientación crítica-interpretativa, cuyo propósito es analizar cómo se configura, representa y problematiza la enseñanza de la ética profesional en la formación universitaria de Psicología Clínica. Esta investigación no busca establecer relaciones causales o generar generalizaciones estadísticas, sino comprender, desde una mirada reflexiva y situada, los discursos, tensiones y prácticas docentes que moldean la dimensión ética en el proceso formativo del psicólogo clínico (Denzin & Lincoln, 2018).

Se optó por una metodología de carácter crítico-reflexivo debido a que el objeto de estudio —la ética profesional desde la docencia— implica una dimensión ética, educativa y política que requiere una lectura situada, contextual y transformadora. Esta postura metodológica permite visibilizar no solo lo que se enseña, sino también cómo se enseña, desde qué supuestos, con qué consecuencias, y cómo se posicionan los distintos actores en relación con el saber ético (McLaren, 2005; Kincheloe, 2008).

Para abordar el fenómeno estudiado, se recurrió a dos técnicas centrales de producción y análisis de información: la revisión bibliográfica especializada y la revisión documental curricular e

institucional. La revisión bibliográfica se enfocó en identificar estudios previos, investigaciones empíricas y ensayos académicos sobre la enseñanza de la ética en carreras de Psicología Clínica, con énfasis en contextos latinoamericanos. Se analizaron más de 40 fuentes académicas publicadas entre 2010 y 2024, obtenidas de bases de datos como Scopus, Redalyc, SciELO y Google Scholar. Por otro lado, la revisión documental incluyó el análisis de sílabos, mallas curriculares y reglamentos académicos de carreras de Psicología Clínica en universidades públicas y privadas de Ecuador y América Latina. Este análisis permitió identificar la posición que ocupa la ética en los programas de estudio, su tratamiento metodológico, los objetivos declarados y la integración —o ausencia— de contenidos éticos en las asignaturas clínicas y las prácticas preprofesionales. Se consideraron documentos institucionales accesibles desde los portales universitarios y fuentes oficiales.

El estudio se nutre también de observaciones etnográficas docentes realizadas por la autora en su experiencia como docente universitaria en programas de formación en Psicología Clínica, lo que constituye un elemento de autoetnografía crítica (Ellis et al., 2011). Estas observaciones, aunque no se sistematizan como entrevistas formales, informan la interpretación del problema de estudio desde una vivencia comprometida con el proceso formativo y ético de los estudiantes.

El análisis de los datos se realizó mediante la técnica de análisis temático, en base a tres ejes interpretativos: a) el tratamiento curricular y pedagógico de la ética en la formación de psicólogos clínicos; b) las tensiones entre el discurso normativo y la práctica docente; y c) las propuestas transformadoras desde la pedagogía crítica. Esta técnica permitió agrupar hallazgos recurrentes, identificar patrones discursivos y elaborar categorías emergentes que orientaron la reflexión crítica del estudio (Braun & Clarke, 2006).

Se aplicó una perspectiva de análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003) para examinar los enunciados presentes en los documentos académicos y bibliográficos revisados, observando no solo lo que se dice, sino también lo que se omite, se presupone o se normaliza en torno a la ética profesional. Esta perspectiva metodológica permitió comprender cómo los discursos curriculares configuran subjetividades éticas y establecen marcos de acción aceptables en el campo clínico.

Se garantizó la validez cualitativa del estudio a través del criterio de triangulación de fuentes (bibliográficas, documentales y vivenciales), la saturación teórica en la revisión de literatura y la reflexividad constante de la autora-investigadora. El uso de múltiples fuentes permitió contrastar

visiones, enriquecer el análisis y fundamentar las interpretaciones desde una pluralidad epistemológica y experiencial (Patton, 2002).

Este tipo de estudio no busca representar la totalidad de realidades institucionales, sino ofrecer una interpretación crítica de las configuraciones actuales de la ética en la docencia universitaria en Psicología Clínica, con la finalidad de generar conocimiento situado y contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, su transferibilidad se apoya en la densidad analítica y la pertinencia contextual, más que en la representatividad numérica (Stake, 1995).

Finalmente, el enfoque metodológico adoptado reafirma que la ética no puede estudiarse desde una lógica meramente técnica o cuantitativa, sino que exige una mirada comprensiva, política y transformadora. Desde esta visión, investigar sobre ética profesional implica también un ejercicio ético en sí mismo, en tanto se interpela el rol del docente, la estructura universitaria, el vínculo con los estudiantes y la responsabilidad institucional en la formación de sujetos éticos y comprometidos con la vida humana.

Resultados

A partir de la revisión bibliográfica especializada, se constató que existe un amplio consenso académico sobre la importancia de incorporar la ética profesional como eje transversal en la formación de psicólogos clínicos. Sin embargo, también se evidencia una brecha significativa entre este consenso teórico y su aplicación en la práctica docente universitaria. Muchos estudios señalan que la ética continúa siendo tratada como un contenido aislado, frecuentemente limitado a una asignatura teórica con escasa vinculación con los escenarios clínicos reales (Restrepo, 2018; Vega & León, 2021).

Los documentos curriculares analizados muestran que, en la mayoría de los casos, la ética se encuentra incorporada en una sola asignatura de tipo introductorio, dictada en los primeros semestres de la carrera. En contraste, las asignaturas clínicas y las prácticas preprofesionales carecen de componentes éticos explícitos o sistematizados. Esto revela una desconexión entre la teoría ética y la aplicación profesional durante la formación del estudiante.

Del análisis de los sílabos revisados, se identificó que los objetivos formativos de los cursos de ética hacen énfasis en el conocimiento del código deontológico, pero omiten el desarrollo de habilidades de análisis crítico, deliberación moral o toma de decisiones éticas. Solo en dos

universidades se encontraron menciones a la resolución de dilemas éticos como competencia a desarrollar, y en una sola se incluía el trabajo con casos clínicos simulados como estrategia metodológica.

En cuanto a las metodologías didácticas, predominan las clases magistrales, los debates dirigidos y la lectura comentada del código de ética profesional. Ninguna de las universidades analizadas incluye sistemáticamente metodologías activas como simulaciones clínicas, dramatizaciones, portafolios reflexivos o análisis interdisciplinarios. Esta limitación metodológica obstaculiza el aprendizaje ético experiencial, que es clave para el desarrollo de una conciencia ética situada.

Los hallazgos también revelaron que no existe una evaluación integral de la competencia ética. La mayoría de las asignaturas revisadas valoran el aprendizaje ético a través de exámenes teóricos, trabajos escritos o participación en clase, sin mecanismos formales para observar cómo los estudiantes enfrentan dilemas éticos en la práctica. Esto reduce la ética a un conocimiento declarativo y desconectado de la acción profesional.

La revisión documental evidenció una marcada ausencia de lineamientos institucionales que promuevan la integración transversal de la ética en el currículo. Salvo una universidad que contaba con un modelo de competencias éticas integradas en todos los niveles de formación, en el resto de instituciones no se hallaron documentos de política curricular ni comisiones éticas formativas que den seguimiento al desarrollo ético de los estudiantes.

Uno de los hallazgos más relevantes surge del análisis crítico del discurso presente en los reglamentos y planes de estudio: en muchos de ellos, la ética se presenta como una “obligación” del estudiante, sin abordarla como una práctica reflexiva, contextual o dialógica. El discurso institucional tiende a normativizar la ética, sin dar cabida a la complejidad moral de los escenarios clínicos contemporáneos (Fairclough, 2003).

Desde la observación etnográfica de la práctica docente, se identificó que los estudiantes suelen mostrar una actitud pasiva frente a la ética, considerándola una asignatura poco relevante, especialmente en comparación con las materias clínicas o psicométricas. Esta percepción se ve reforzada por la baja carga horaria y la ausencia de articulación entre la ética y las asignaturas prácticas. Muchos estudiantes reconocen no haber reflexionado éticamente sobre sus intervenciones en los centros de práctica.

Se registraron también expresiones de frustración por parte de docentes que imparten ética, quienes manifestaron sentirse marginados del diseño curricular y excluidos de los procesos de prácticas

profesionales. Esta desvinculación revela que la ética no ha sido plenamente institucionalizada como un componente articulador del proceso formativo, sino que continúa tratándose como un “añadido” al plan de estudios.

Al mismo tiempo, se identificaron experiencias pedagógicas valiosas aunque puntuales. Por ejemplo, un docente desarrolló un “foro de dilemas éticos” donde los estudiantes analizaban casos extraídos de la realidad clínica nacional. Otra docente diseñó un portafolio reflexivo donde los estudiantes debían documentar decisiones éticas tomadas en sus prácticas. Estas iniciativas, sin embargo, dependen del compromiso individual del docente y no de una política sistemática.

Otro hallazgo significativo fue la ausencia de espacios institucionalizados para el acompañamiento ético de los estudiantes durante sus prácticas. No se encontraron protocolos formales para la reflexión ética, ni sesiones obligatorias de tutoría ética, ni mecanismos de apoyo frente a conflictos morales vividos en la práctica. Esta carencia representa una grave omisión formativa en la etapa más sensible del proceso educativo.

En cuanto al contenido ético presente en el currículo, se observó una fuerte inclinación hacia una ética normativa y legalista, con escaso desarrollo de perspectivas como la ética del cuidado, la justicia social o la interculturalidad. Esto limita la formación ética en contextos de diversidad, vulnerabilidad y desigualdad, elementos que atraviesan buena parte de las realidades clínicas en América Latina (Cortina, 2013; Rincón, 2022).

Los resultados también evidencian que no se promueve suficientemente la autorreflexión ética en los estudiantes. Pocas asignaturas incluyen espacios de introspección, autobiografía profesional o escritura reflexiva. El desarrollo del “yo ético” del futuro psicólogo clínico —es decir, su capacidad para reconocer sus valores, tensiones internas, juicios morales y dilemas personales— no está claramente contemplado en el proceso de formación.

A partir de los resultados se identificó una baja presencia del enfoque de derechos humanos en la formación ética. Si bien los códigos deontológicos hacen referencia al respeto por los derechos del consultante, no se trabaja de manera explícita la ética profesional como defensa de los derechos humanos en contextos clínicos, lo cual es particularmente relevante en escenarios de violencia estructural o exclusión social.

Se avizora que existe una voluntad generalizada por parte de docentes y estudiantes de fortalecer la enseñanza ética, pero esta voluntad no se traduce en estructuras pedagógicas, curriculares o institucionales que lo hagan posible. La ética profesional en la formación universitaria de

Psicología Clínica, en consecuencia, se mantiene como una dimensión reconocida, pero débilmente desarrollada, con profundas implicaciones para el ejercicio profesional y la calidad del servicio psicológico.

Discusiones Teóricas

Los hallazgos de esta investigación revelan una profunda brecha entre el discurso normativo sobre ética profesional en Psicología Clínica y su implementación efectiva en la docencia universitaria. Aunque la mayoría de las instituciones formadoras reconoce la importancia de la ética como eje transversal, esta se continúa abordando de manera fragmentaria, con escasa articulación curricular y sin una vinculación sustantiva con la práctica clínica. Esta situación coincide con lo planteado por Restrepo (2018), quien advierte que la ética suele enseñarse como contenido teórico desconectado de la experiencia profesional.

Uno de los principales problemas identificados es la reducción de la enseñanza ética a una asignatura aislada, generalmente ubicada en los primeros semestres de la carrera. Esta ubicación temprana y desvinculada de los espacios clínicos impide que el estudiante pueda establecer relaciones entre los principios éticos y los dilemas reales que emergen en el ejercicio profesional. Este desfase entre teoría y práctica genera una formación incompleta y pone en riesgo la calidad de la atención que brindarán los futuros psicólogos (Navarro & Rueda, 2019). Se constató que muchas universidades priorizan un enfoque normativo-deontológico de la ética, centrado en la memorización de códigos de conducta y normas institucionales. Si bien estos marcos son necesarios, resultan insuficientes para desarrollar competencias éticas críticas, capaces de guiar al estudiante en contextos clínicos caracterizados por la ambigüedad, la incertidumbre y la presión institucional (Beauchamp & Childress, 2013; Fierro, 2020).

En consecuencia, los estudiantes egresan con una comprensión superficial de los principios éticos, sin haber desarrollado habilidades de deliberación moral, análisis de dilemas o toma de decisiones informadas. Esta limitación es especialmente grave en el ámbito clínico, donde la ética no se vive en abstracto, sino que se encarna en decisiones cotidianas con implicaciones profundas para la vida de los pacientes. Las investigaciones de Pérez & Salas (2021) señalan que muchos psicólogos noveles enfrentan conflictos éticos sin contar con marcos interpretativos suficientes.

Otro aspecto crítico es la escasa integración de metodologías activas para la enseñanza de la ética. La revisión de sílabos y planes de estudio muestra que predominan metodologías expositivas, sin

espacios de simulación clínica, estudio de casos reales, reflexión escrita o análisis colaborativo. Esta ausencia limita el desarrollo de una ética vivida, situada y empática, elementos fundamentales en la formación de profesionales comprometidos (Tobón, 2016; Zabalza, 2011).

Desde una perspectiva crítica, la enseñanza ética debe interpelar al estudiante en su dimensión humana, institucional y social. No se trata únicamente de “saber lo correcto”, sino de construir una conciencia ética que permita actuar responsablemente, incluso frente a presiones institucionales, desigualdades sociales o situaciones dilemáticas. En este sentido, la ética profesional se convierte también en un ejercicio de resistencia frente a la deshumanización de la práctica psicológica (Giroux, 2011).

Los discursos institucionales sobre ética suelen estar cargados de idealizaciones, que no siempre se reflejan en los procesos formativos reales. A menudo, se promueve una imagen del psicólogo ético como obediente al código, pero no necesariamente como sujeto crítico capaz de cuestionar normas injustas, resistir prácticas nocivas o denunciar situaciones de violencia simbólica o estructural. Esta contradicción revela la necesidad de una formación ética que reconozca el poder, el conflicto y la desigualdad como parte de la experiencia clínica (Fierro, 2020; De la Garza, 2021). En este marco, la pedagogía crítica emerge como una alternativa potente para repensar la enseñanza ética. Esta propuesta invita a construir espacios educativos donde los estudiantes puedan analizar su realidad, compartir experiencias, formular preguntas éticas complejas y construir sentidos compartidos de justicia, respeto y dignidad. Como señala Freire (1970), la educación ética no puede ser un acto de imposición, sino un proceso dialógico de concientización.

Es necesario repensar el rol docente en la enseñanza de la ética. El docente no debe limitarse a transmitir contenidos o evaluar conocimientos declarativos, sino convertirse en facilitador de procesos reflexivos, mediador de dilemas, promotor de espacios de escucha y referente ético para sus estudiantes. Este nuevo rol requiere formación específica, acompañamiento institucional y apertura a la vulnerabilidad y el aprendizaje ético mutuo (Hooks, 2003). Otro hallazgo relevante es la escasa presencia de espacios institucionales donde estudiantes y docentes puedan deliberar colectivamente sobre situaciones éticas ocurridas durante las prácticas clínicas. La ausencia de comités éticos estudiantiles, laboratorios de ética o tutorías específicas impide que las experiencias clínicas sean resignificadas desde una mirada ética, lo cual reduce su potencial formativo. La creación de estos espacios fortalecería el desarrollo de una comunidad ética institucional (López & Valverde, 2020).

Se observa que el aprendizaje ético muchas veces depende del compromiso individual del docente y no de una política institucional clara. Esta dependencia de la “vocación ética” del profesor limita la sostenibilidad y equidad del proceso formativo, ya que deja en manos individuales lo que debería ser un compromiso colectivo. Las universidades deben establecer lineamientos, recursos y procesos de seguimiento que garanticen una formación ética coherente, transversal y articulada (UNESCO-IESALC, 2022).

Es fundamental que las prácticas preprofesionales incluyan, de forma explícita, instancias de reflexión ética antes, durante y después de las intervenciones clínicas. Estas instancias deben estar guiadas por docentes con formación en ética, y deben centrarse en la toma de decisiones, el análisis de contexto, la gestión de emociones y la autorreflexión profesional. Sin este componente, las prácticas clínicas corren el riesgo de convertirse en rutinas técnicas sin formación ética (Rodríguez & Ávila, 2022).

Se hace evidente la necesidad de incluir en el currículo contenidos sobre ética intercultural, ética del cuidado, justicia social y salud mental comunitaria, de forma que los futuros psicólogos clínicos puedan responder a las realidades diversas y complejas de la región. Estas dimensiones éticas no siempre están presentes en los planes de estudio, lo que limita el horizonte crítico y contextual de la formación ética (Cortina, 2013; Rincón, 2022).

Por último, el compromiso ético en Psicología Clínica no se construye únicamente desde el aula, sino también desde las prácticas institucionales y organizacionales. Una universidad que promueve relaciones autoritarias, jerárquicas o excluyentes, difícilmente puede formar profesionales sensibles a la ética relacional. La coherencia entre el discurso ético y las prácticas institucionales es fundamental para el desarrollo de una ética vivida e integrada (Zabalza, 2011; McLaren, 2005). La discusión presentada muestra que la ética profesional en la formación de psicólogos clínicos no puede limitarse a un contenido curricular, sino que debe constituirse como una experiencia formativa transversal, situada y crítica. Para ello, es imprescindible transformar el enfoque pedagógico, repensar el rol docente, fortalecer las prácticas institucionales y generar espacios de reflexión ética colectiva. Solo así se podrá formar profesionales comprometidos con el bienestar psíquico, la dignidad humana y la justicia social.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la ética profesional en la formación universitaria de Psicología Clínica, si bien está presente como discurso normativo en los documentos curriculares, no se ha consolidado como un componente transversal, crítico y experiencial del proceso educativo. La ética se limita, en la mayoría de los casos, a una asignatura teórica y descontextualizada, lo cual dificulta la apropiación ética desde la vivencia, la reflexión y la práctica situada. Uno de los principales problemas detectados es la fragmentación del tratamiento ético dentro de los programas académicos. Esta fragmentación impide que el estudiante comprenda la ética como una herramienta transversal a todas sus decisiones clínicas, generando una escisión entre el deber ser y la praxis. Esta desconexión entre teoría y práctica se traduce en una comprensión limitada y meramente declarativa de la ética profesional.

El enfoque metodológico predominante en la enseñanza de la ética continúa siendo tradicional y transmisivo. La ausencia de metodologías activas, participativas y situadas —como el análisis de dilemas, la simulación clínica, el portafolio ético o la narrativa reflexiva— reduce el potencial transformador de la formación ética. Esto evidencia la necesidad de repensar no solo el contenido, sino también la forma en que se enseña la ética en los contextos universitarios.

También se ha identificado una escasa articulación entre la formación ética y las prácticas clínicas. El hecho de que la mayoría de universidades no contemple espacios formales para la reflexión ética durante las prácticas preprofesionales constituye una grave limitación formativa. La ética no puede ser aprendida únicamente en el aula; debe ser vivida y acompañada en los espacios donde se ejerce la función profesional.

Del mismo modo, la revisión documental y la observación etnográfica revelan que la formación ética depende en gran medida del compromiso individual del docente, en ausencia de políticas institucionales claras. Esta dependencia genera desigualdades en la calidad de la formación ética entre cohortes, turnos o sedes, y evidencia la necesidad de institucionalizar el componente ético como política curricular estructural.

Otro hallazgo relevante es la escasa presencia del enfoque de derechos humanos, justicia social y ética del cuidado en los contenidos éticos. En un continente como América Latina, marcado por profundas desigualdades, exclusión y vulneración de derechos, formar psicólogos clínicos sin una mirada crítica y comprometida con estas realidades constituye una omisión ética en sí misma.

De igual forma, la mayoría de los programas ignoran la dimensión afectiva, subjetiva y autorreflexiva del aprendizaje ético. El desarrollo del "yo ético profesional" requiere no solo conocer principios, sino también reconocer las propias emociones, valores, contradicciones internas y dilemas vividos. La ética, como forma de estar en el mundo, exige una pedagogía de la interioridad tanto como del análisis externo.

En el plano institucional, se identifica la ausencia de estructuras de acompañamiento ético al estudiantado. No existen, en la mayoría de los casos, comisiones éticas formativas, tutorías éticas ni dispositivos institucionales que atiendan las tensiones morales emergentes durante el proceso formativo. Esto deja al estudiante expuesto a sus propias herramientas interpretativas, muchas veces insuficientes para enfrentar situaciones clínicas complejas.

Frente a estos hallazgos, se concluye que la formación ética en Psicología Clínica debe ser profundamente revisada, tanto en su enfoque curricular como en sus estrategias metodológicas y estructuras de apoyo institucional. No se trata de agregar más asignaturas, sino de transformar el modelo pedagógico, garantizar la transversalidad ética en el currículo y fomentar una cultura académica comprometida con los principios éticos del quehacer clínico.

En este marco, la pedagogía crítica ofrece un horizonte renovador. Su propuesta de una ética dialógica, situada y transformadora permite resignificar la formación ética como una praxis reflexiva y colectiva. Formar psicólogos éticos implica no solo transmitir normas, sino también cultivar la sensibilidad, la empatía, el juicio moral y la capacidad de acción ética incluso en condiciones adversas.

Los resultados también invitan a reflexionar sobre el rol docente como actor clave en la formación ética. Los docentes deben ser formados, acompañados y reconocidos como referentes éticos, con capacidad para generar espacios de deliberación, modelar actitudes y guiar procesos formativos desde la ética vivida. Esto requiere, además, que las propias universidades practiquen lo que predicán y garanticen coherencia institucional entre discurso y práctica.

Formar profesionales éticos no es una tarea menor ni secundaria. Se trata de una responsabilidad educativa, social y política de primer orden, especialmente en profesiones como la Psicología Clínica, donde la intervención directa sobre la vida humana exige altos niveles de conciencia, responsabilidad y compromiso. Una ética superficial, desarticulada o instrumentalizada pone en riesgo tanto a los consultantes como a los propios profesionales.

Esta investigación concluye que existe una necesidad urgente de repensar el modo en que se enseña la ética en las universidades, de forma que esta no sea un accesorio curricular, sino una columna vertebral de la formación profesional. Las propuestas de transformación no solo son deseables, sino posibles y necesarias para garantizar una formación universitaria acorde a los desafíos contemporáneos de la práctica clínica.

2. Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos y del análisis crítico realizado, se considera imprescindible una transformación profunda en el modo en que se concibe, organiza e implementa la enseñanza de la ética profesional en la formación universitaria de Psicología Clínica. Esta transformación debe partir del reconocimiento de que la ética no puede ser un contenido accesorio o aislado dentro del currículo, sino que debe constituirse como un eje articulador de todo el proceso formativo.

En primer lugar, se recomienda integrar la ética profesional como una competencia transversal en todos los niveles de la carrera, más allá de una asignatura específica. Esto implica repensar el currículo desde un enfoque de articulación horizontal y vertical, donde la ética atraviese las asignaturas teóricas, prácticas, clínicas y metodológicas. Cada componente del plan de estudios debería incorporar una dimensión ética, explícitamente declarada en sus objetivos y estrategias didácticas.

Asimismo, se plantea la necesidad de vincular la formación ética con las experiencias clínicas reales vividas por los estudiantes en sus prácticas preprofesionales. No basta con enseñar principios generales; es necesario acompañar al estudiante en la toma de decisiones concretas que implican tensiones morales, contradicciones institucionales o conflictos de valores. Para ello, se propone establecer espacios de reflexión ética integrados a las prácticas, mediante tutorías éticas, análisis de casos reales y círculos de deliberación entre pares.

En este contexto, resulta prioritario innovar en las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza de la ética. La incorporación de metodologías activas —como el estudio de dilemas clínicos, simulaciones, cine-debates, aprendizaje basado en problemas, portafolios éticos y escritura reflexiva— permitirá que los estudiantes construyan significados éticos a partir de experiencias vividas o simuladas, fortaleciendo así su capacidad de análisis, empatía y juicio moral situado.

Por otro lado, la figura del docente cobra un papel clave en este proceso de reconfiguración. Se recomienda impulsar programas de formación docente en ética profesional, orientados a fortalecer

las competencias pedagógicas, reflexivas y éticas del profesorado. El docente no solo transmite conocimiento, sino que encarna una práctica ética en su forma de relacionarse, orientar, evaluar y acompañar a los estudiantes. Por tanto, su formación ética debe ser continua, crítica y sensible a los desafíos del contexto clínico actual.

Junto a esto, se propone que las universidades desarrollen una política institucional clara sobre la formación ética, que defina criterios, lineamientos y estructuras de soporte académico. Esta política debe incluir orientaciones curriculares, protocolos de actuación frente a dilemas éticos, recursos pedagógicos y espacios de asesoría docente y estudiantil. Solo mediante una política coherente se puede garantizar que la formación ética no dependa únicamente del esfuerzo individual, sino de un compromiso colectivo institucionalizado.

La ética profesional no puede enseñarse desde una lógica meramente normativa o legalista. Se recomienda promover una ética situada y contextual, que dialogue con las realidades sociales, económicas y culturales del territorio donde se forman los futuros psicólogos clínicos. Temas como la justicia social, los derechos humanos, el enfoque intercultural, la atención a poblaciones vulnerables y la ética del cuidado deben formar parte del entramado ético del currículo.

Del mismo modo, la evaluación de la competencia ética requiere un rediseño profundo. Se recomienda desarrollar estrategias de evaluación formativa, integradoras y auténticas, que contemplen no solo el conocimiento declarativo, sino también la capacidad de deliberar, decidir y actuar éticamente. La observación de desempeño ético en prácticas, el análisis argumentado de dilemas, la elaboración de diarios reflexivos o la evaluación entre pares son mecanismos más adecuados para valorar el desarrollo ético del estudiante.

En línea con estos planteamientos, se recomienda fortalecer el desarrollo del yo ético profesional del estudiante, es decir, su capacidad para reconocerse como sujeto ético en formación, consciente de sus valores, emociones, límites y motivaciones. Esto requiere trabajar no solo con contenidos cognitivos, sino con dimensiones introspectivas y afectivas, propiciando espacios de autorreflexión, diálogo consigo mismo, revisión biográfica y construcción identitaria ética.

Otra recomendación fundamental es la creación de comunidades éticas de aprendizaje, donde estudiantes y docentes puedan compartir experiencias, discutir dilemas reales, confrontar posturas y construir sentido ético colectivo. Estas comunidades pueden organizarse en grupos tutoriales, seminarios permanentes, clubes de ética o foros interdisciplinarios, y deben promover una cultura de la palabra, la escucha y el respeto por la diferencia ética.

A nivel institucional, es indispensable fomentar una cultura universitaria basada en la ética relacional, donde las prácticas institucionales sean coherentes con los valores que se desea transmitir. No se puede enseñar ética en el aula si la universidad reproduce relaciones autoritarias, discriminación o violencia simbólica. La coherencia entre el discurso ético y la práctica organizacional es condición de posibilidad para una formación auténticamente ética.

Asimismo, se recomienda diseñar mecanismos de acompañamiento ético al estudiante, especialmente durante las prácticas clínicas. Estos mecanismos pueden adoptar la forma de tutorías individuales, asesorías colectivas, protocolos de actuación o redes de apoyo entre estudiantes y profesionales. El objetivo es que los futuros psicólogos no se enfrenten solos a los dilemas de la práctica, sino que cuenten con recursos para pensar, decidir y actuar con responsabilidad.

En un plano más amplio, se propone articular la formación ética con los desafíos contemporáneos de la Psicología Clínica, como el uso ético de la inteligencia artificial, la protección de datos personales, la atención en contextos digitales o el manejo de intervenciones comunitarias en condiciones de vulnerabilidad. La ética debe anticiparse a los nuevos escenarios de práctica y formar profesionales preparados para actuar con prudencia, equidad y responsabilidad social.

La ética profesional no puede construirse únicamente desde la norma, sino que requiere ser vivida, encarnada y cuestionada permanentemente. Se recomienda, en este sentido, promover una ética crítica, capaz de interrogar el poder, las lógicas institucionales, los prejuicios disciplinares y las tensiones éticas de la práctica. Esta ética crítica debe formar parte del perfil de egreso del psicólogo clínico, como garantía de compromiso con la vida y la dignidad humana.

Se hace un llamado a las universidades, facultades, docentes y autoridades académicas a asumir con responsabilidad el desafío de formar profesionales éticos, no como un requisito formal, sino como una apuesta humanista, educativa y transformadora. La ética no es un apéndice del currículo, sino su sentido más profundo. Formar éticamente es formar para la vida, para la convivencia, para la justicia y para el cuidado del otro. Solo desde esa convicción será posible construir una Psicología Clínica verdaderamente comprometida con el bienestar humano.

3. Futuras líneas de investigación

El presente estudio ha evidenciado la necesidad urgente de profundizar la reflexión académica sobre la enseñanza de la ética profesional en la formación universitaria de Psicología Clínica. A partir de los hallazgos expuestos, se abren múltiples líneas de investigación que podrían enriquecer el campo desde enfoques interdisciplinarios, pedagógicos y clínicos. Estas nuevas rutas investigativas no solo permitirán consolidar el conocimiento existente, sino también generar propuestas de transformación educativa con base empírica, contextualizada y crítica.

Una primera línea de investigación sugiere el desarrollo de estudios comparativos entre universidades, tanto a nivel nacional como regional, para identificar modelos efectivos de integración de la ética en los currículos de Psicología Clínica. Este tipo de análisis permitiría sistematizar buenas prácticas, contrastar enfoques pedagógicos y reconocer marcos normativos institucionales que favorezcan una ética transversal y situada.

Otra línea relevante se orienta a investigar el impacto de las metodologías activas en el aprendizaje ético. Sería pertinente diseñar estudios cualitativos y mixtos que evalúen cómo el uso de simulaciones clínicas, análisis de casos, portafolios reflexivos o debates éticos contribuyen al desarrollo de competencias éticas en los estudiantes. Esta línea permitiría validar didácticamente aquellas estrategias que no solo transmiten contenidos, sino que transforman actitudes y prácticas éticas.

También se plantea como necesaria una línea de investigación centrada en los procesos de construcción del “yo ético profesional” durante la formación universitaria. Estudios con enfoque narrativo, fenomenológico o biográfico podrían explorar cómo los futuros psicólogos clínicos interpretan sus experiencias éticas, enfrentan sus dilemas y configuran sus identidades profesionales. Esta aproximación permitiría vincular la ética con la subjetividad y con los procesos de maduración moral del estudiantado.

Desde un enfoque institucional, sería de alto valor académico indagar sobre los mecanismos de gestión ética universitaria: ¿cuáles son los dispositivos institucionales disponibles para atender dilemas éticos en las prácticas clínicas? ¿Existen comités formativos de ética? ¿Qué rol cumple la tutoría ética o el acompañamiento emocional en la resolución de conflictos morales? Estas preguntas invitan a pensar la ética como una responsabilidad estructural más que individual.

Se propone desarrollar estudios centrados en el rol ético del docente universitario en carreras de Psicología Clínica. Esta línea permitiría explorar no solo sus concepciones sobre ética, sino también sus estrategias pedagógicas, experiencias formativas y tensiones en el ejercicio de su rol. Una posible aproximación metodológica sería el uso de entrevistas en profundidad o análisis de incidentes críticos, orientados a comprender cómo el docente encarna o modela la ética profesional. Otra línea necesaria se relaciona con la formación ética durante las prácticas clínicas supervisadas. Se recomienda diseñar estudios de caso o investigaciones acción-participativas que documenten, analicen y transformen los espacios de práctica profesional desde una mirada ética. El objetivo sería fortalecer la ética en el momento donde el estudiante se enfrenta a la complejidad real del ejercicio clínico, con todas sus tensiones y desafíos.

En un plano más pedagógico, resultaría valioso investigar la efectividad de los procesos de evaluación ética utilizados en la formación universitaria. ¿Qué instrumentos existen actualmente? ¿Evalúan realmente la capacidad ética o solo conocimientos declarativos? Esta línea abriría paso al diseño de rúbricas, protocolos de observación y mecanismos de autoevaluación centrados en el juicio ético y la toma de decisiones en contextos clínicos.

Se vislumbra como necesaria una línea de investigación sobre la incorporación de la ética del cuidado, la justicia social y la interculturalidad en los planes de estudio de Psicología Clínica. Estas dimensiones éticas, frecuentemente omitidas, son fundamentales para una práctica comprometida con la realidad latinoamericana. Estudios documentales, análisis crítico del currículo y revisión de prácticas institucionales permitirían valorar el grado de inclusión o exclusión de estos enfoques en la formación actual.

Un campo aún poco explorado es el de la ética en contextos digitales y su impacto en la formación clínica. Con la expansión de la telepsicología, el uso de inteligencia artificial en la atención y la intervención virtual, se requiere investigar cómo se está formando éticamente a los psicólogos clínicos para enfrentar estos escenarios. Sería pertinente diseñar estudios que analicen percepciones, vacíos normativos y desafíos éticos emergentes en entornos digitales.

En el ámbito psicológico, también se propone desarrollar investigaciones centradas en los efectos psicoemocionales de los dilemas éticos en formación, especialmente en estudiantes que enfrentan situaciones complejas en sus prácticas sin contar con herramientas suficientes. Estudios desde la

psicología del aprendizaje, la psicología moral o incluso la neuroeducación podrían aportar datos relevantes sobre la relación entre carga ética, salud mental estudiantil y rendimiento académico.

Otra línea sugerente consiste en estudiar el discurso ético institucional desde un enfoque de análisis crítico del discurso (ACD). A través del análisis de reglamentos, políticas internas, discursos públicos y materiales institucionales, se podría comprender cómo las universidades construyen, regulan o invisibilizan la ética profesional. Esto permitiría contrastar el discurso oficial con las prácticas reales en la formación ética.

En términos metodológicos, sería deseable fomentar el diseño de sistemas integrados de monitoreo ético en la formación universitaria, que permitan evaluar a lo largo del tiempo la evolución de las competencias éticas en los estudiantes. Estas investigaciones podrían nutrirse de enfoques longitudinales, metodologías mixtas o diseño de indicadores ético-formativos.

Resulta pertinente abrir una línea de investigación aplicada que busque crear entornos de formación ética interdisciplinaria, es decir, espacios donde estudiantes de distintas carreras (Psicología, Medicina, Trabajo Social, Derecho) reflexionen juntos sobre dilemas comunes. Esta estrategia permitiría enriquecer la mirada ética desde múltiples marcos disciplinares y simular escenarios reales de intervención clínica interprofesional.

En el plano latinoamericano, una línea relevante sería la comparación de modelos éticos formativos en Psicología Clínica en distintos países de la región. A partir de análisis regionales se podrían identificar fortalezas, debilidades y singularidades culturales que influyen en la enseñanza ética. Estas investigaciones podrían contribuir a la construcción de un modelo regional de ética profesional adaptado al contexto social latinoamericano.

En última instancia, se sugiere una línea de investigación orientada a evaluar el impacto de las reformas curriculares orientadas a la ética profesional, en aquellas universidades que ya han implementado procesos de innovación pedagógica. Analizar sus efectos reales en la práctica clínica, en la toma de decisiones y en la identidad profesional de sus egresados permitiría establecer modelos transferibles a otras instituciones.

Referencias

- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended 2010 & 2016). APA. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). Principles of biomedical ethics (7th ed.). Oxford University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CACES. (2023). Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de las Universidades y Escuelas Politécnicas. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Cortina, A. (2013). Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica (10.^a ed.). Editorial Tecnos.
- De la Garza, J., & Morales, P. (2020). La ética del cuidado como eje en la formación de psicólogos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(1), 23-34. <https://doi.org/10.14349/rlp.v52i1.3012>
- De la Garza, J. (2021). Ética profesional en contextos de vulnerabilidad social. *Psicología y Sociedad*, 33(2), 85–97. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v332>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fierro, C. (2020). Ética profesional en América Latina: Retos para la psicología clínica. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(2), 150–162. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i2.1022>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Gutiérrez, L., & Romero, M. (2021). La ética como fundamento de la práctica psicológica. *Revista Psicología y Ética Profesional*, 15(1), 56–68. <https://doi.org/10.22370/rep.15.1.1234>
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer.

- López, M., & Valverde, C. (2020). La ética profesional en la formación universitaria: desafíos y propuestas. *Educación y Futuro*, 42(1), 115–133. <https://doi.org/10.14201/edufut42.115-133>
- Martínez, J., & Díaz, A. (2020). Ética aplicada en psicología clínica: Retos y perspectivas. *Revista de Psicología Clínica Contemporánea*, 9(3), 34–49. <https://doi.org/10.22201/rpcc.9.3.2020>
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. Rowman & Littlefield.
- Navarro, R., & Rueda, S. (2019). Limitaciones en la enseñanza de la ética en psicología clínica: Un estudio comparativo. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(2), 77–92. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.82345>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pérez, L., & Salas, M. (2021). Dilemas éticos en la formación de psicólogos clínicos: análisis de experiencias de prácticas preprofesionales. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(2), 66–80. <https://doi.org/10.33881/2021.rip.v15n2.008>
- Restrepo, C. (2018). Formación ética en psicología: una deuda pendiente. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 13–28. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.68943>
- Rincón, C. (2022). Ética intercultural y psicología clínica: Desafíos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ética y Psicología*, 12(1), 45–61.
- Rodríguez, F., & Ávila, M. (2022). Ética profesional y responsabilidad social en psicología clínica. *Psicología y Sociedad*, 34(2), 119–132. <https://doi.org/10.1590/psoc.34.2.119>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tobón, S. (2016). *Sociedad del conocimiento y currículo por competencias*. ECOE Ediciones.
- UNESCO-IESALC. (2022). *Ética y educación superior en América Latina y el Caribe: Informe regional*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Vega, M., & León, S. (2021). La ética como competencia transversal en la formación del psicólogo. *Educación y Psicología*, 39(1), 99–115. <https://doi.org/10.22550/edupsi.39.1.2021.99>
- Zabalza, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

© 2025 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).