

# Estrategias de Formación en Bioética en los programas de psicología. Una Reflexión\*

*Training strategies in bioethics in the programs of psychology. A reflection*

*Estratégias de Treinamento em Bioética em Programas de Psicologia. Uma reflexão*

Diana Paola Pulido Castelblanco\*\*

La Formación Profesional, en las universidades, es un proceso complejo que requiere de un análisis cuidadoso, en términos de lo que se espera formar en los estudiantes. De ahí que las Instituciones de Educación Superior (IES) definan, como punto de partida, el perfil de formación de los estudiantes, para lograr que el perfil del egresado sea distintivo de su profesión y de su institución. Por otra parte, la ética es un componente que se esperaría fuese central en los currículos diseñados por las IES, permeando, así mismo, los perfiles profesionales de los egresados. Y por lo tanto, se creería que las estrategias pedagógicas incluirían, de forma continua, la formación en la misma. En el caso de diversas profesiones, por ejemplo la psicología, se esperaría, incluso, una formación más específica en los principios bioéticos, dado el impacto que puede tener en las personas u otros seres vivos esta profesión. Es por esto que,

en el presente trabajo, se pretende realizar una reflexión, respecto a las estrategias utilizadas en las IES para formar en bioética en los programas de psicología. Para ello, se presentará, en primer lugar, un análisis breve sobre la función general que cumplen las universidades en términos de la formación de competencias éticas; en segundo lugar, se hará un análisis de lo que se espera en la formación bioética en el campo de la psicología; y, en tercer lugar, se iniciará una reflexión que parte de dos preguntas: la primera, ¿la formación debe estar focalizada en enseñar leyes y normas Deontológicas o en fomentar el desarrollo de un razonamiento ético?; la segunda, ¿se deben considerar espacios académicos independientes – asignaturas o cursos– para la formación ética o se debe propender por una formación de la ética que sea transversal en los diferentes espacios académicos organizados en la malla curricular? Teniendo como referente el análisis de todo lo

\* Esta ponencia fue presentada en el XXIII Seminario Internacional de Bioética, *Bioética, Educación y Políticas para la Paz*, realizado por el Departamento de Bioética de la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia, el 25 y el 26 de agosto de 2017.

\*\* Diana Paola Pulido, Docente (Universidad Piloto de Colombia), Magister en Psicología Clínica (Pontificia Universidad Javeriana), Estudiante del Doctorado en Bioética (Universidad del Bosque). Correo electrónico: doctora.diana.paola.pulido@gmail.com. Artículo recibido: 27.09.2017; artículo aceptado: 26.10.2017.

anterior, se finalizará con una reflexión respecto de las estrategias de formación que se podrían requerir para lograr una formación bioética en los programas de psicología.

## 1. FUNCIÓN GENERAL: INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Educación Superior es un proceso de formación de profesionales, el cual se encuentra enmarcado en un tiempo y contexto particulares, que responden a necesidades puntuales de la sociedad. En este sentido, se espera que los profesionales sepan cómo manejar situaciones complejas, y que sean capaces de actualizar su conocimiento y sus competencias de forma constante, a la vez que mejoran la calidad de su práctica profesional (Morales, 2013).

Lo anterior quiere decir, que se espera que las universidades formen profesionales preparados, personas competentes en su disciplina, que conozcan su campo de acción pero que, a la vez, cuenten con competencias relacionadas con la solidaridad y responsabilidad social, de forma tal que puedan analizar los retos actuales y comprometerse a ayudar a los demás (Legendre, 2007; Martínez y Esteban, 2005; y Roegiers, 2006; como se citó en Morales, 2013). Como menciona Morales (2013) “[...] el solo entrenamiento en competencias (cuando se realiza bien) puede realmente equipar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos capaces de actuar en la dirección de sus propios valores” (p. 46).

La formación en valores éticos y morales implica generar conciencia de la época que los enmarca (Jaspers, 1959, como se citó en Muñoz, 2006), de manera que, a partir de dicha conciencia, se puedan generar reflexiones críticas que, a su vez, tengan un impacto en la sociedad, por medio de la configuración de mecanismos, procesos, y acciones que agencien transformaciones sobre

realidades concretas (Jaspers, 1946). Esto se traduce en que la formación de los estudiantes, en las IES, no implica solamente la transmisión de un conocimiento específico o especializado, respecto de una labor o profesión en particular, sino que debe formar personas con mapas de valores claramente definidos.

La Constitución Política de 1991 establece que el Estado colombiano debe velar por la mejor formación moral de los educandos. A partir de lo cual, en la Ley 115 de 1994 se establece que la Educación Superior debe garantizar una sólida formación ética y moral. La cual, obviamente, responde a las costumbres particulares que caracterizan el contexto de referencia (Engelhardt, 1995), así como las reglas de conducta que deben guiar a determinados grupos profesionales. Sin embargo, surgen las preguntas: ¿realmente esto funciona como debería?, y en caso de que se desarrollen estrategias para lograrlo, ¿realmente funciona lo que se está haciendo?

Es por lo anterior, que se espera que las IES se responsabilicen en cuanto a la formación en ética/bioética de sus estudiantes (Morales, 2013). Lo cual se puede evidenciar en la actualidad y realidad colombiana en que, por ejemplo, varias universidades han integrado en sus planes de estudio, cátedras, diplomados y cursos virtuales, en relación con la paz. Verbigracia, educación para la paz, cultura ciudadana, responsabilidad social, entre otros. Con ello se busca formar competencias específicas con un objetivo claro: promover prácticas sociales resultado de un razonamiento ético.

## 2. FORMACIÓN BIOÉTICA EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA

En el campo de la psicología, la formación en Ética y en Bioética, en particular, cobra vital importancia, dada la función del psicólogo, en

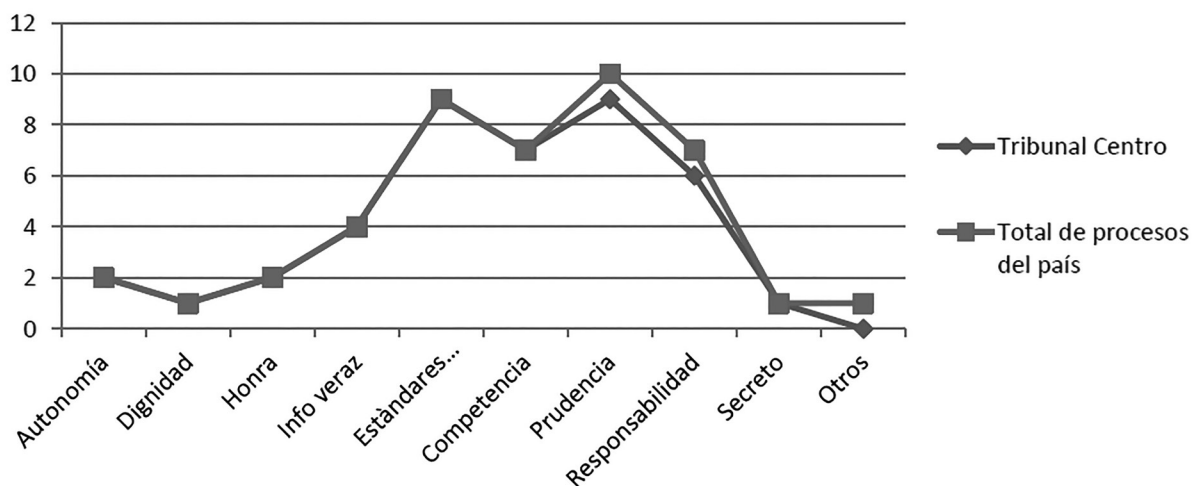
cuanto a que su labor tiene impacto directo sobre la vida de las personas. Es una profesión que implica una relación particular con los consultantes y usuarios, y esto se relaciona con las expectativas de la comunidad y la sociedad en general respecto del rol del psicólogo.

Culturalmente se espera que un *buen* psicólogo promueva un cambio significativo en la vida de sus usuarios, por lo cual, los mismos estudiantes de psicología, al inscribirse en un programa de formación, confían en que podrán adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer su profesión de forma efectiva (Macotela, 2007). A todo esto, se esperaría que la formación de los profesionales en psicología esté permeada del desarrollo de competencias que permitan identificar situaciones con implicaciones éticas,

así como discernir sobre cómo actuar en dichas situaciones, teniendo conciencia respecto de su actuar profesional y el impacto de sus decisiones en la vida de sus clientes o usuarios (Uribe, 2015).

Ahora bien, si esto se cumpliera de acuerdo a lo esperado, se pensaría que se vería reflejado en un actuar profesional ético y, por tanto, un impacto importante en la transformación de las comunidades y de las personas, resaltando así mismo altos índices de satisfacción con el servicio brindado por la comunidad de psicólogos. Sin embargo, el número de quejas presentadas ante el Tribunal Deontológico del Colegio Colombiano de Psicólogos es bastante alto, como se puede observar en la figura 1 (Colegio Colombiano de Psicólogos - COLPSIC, 2015).

Figura 1. Principios éticos involucrados en las quejas presentadas ante el Tribunal Deontológico



Fuente: COLPSIC, 2015.

Muchos de los procesos iniciados ante las quejas presentadas, responden a principios éticos de competencia profesional, responsabilidad, estándares morales, y prudencia en su mayoría (COLPSIC, 2015). Ahora, dichas fallas, en el actuar profesional, pueden responder a que durante la

formación universitaria, no se verifica que los estudiantes adquieran un razonamiento ético como parte de su formación, resultando en la graduación de psicólogos que puedan cumplir con los requerimientos legales, pero que no entiendan su naturaleza, de ahí que, ante un

dilema ético es posible que no tomen las mejores decisiones, generando efectos indeseables en los usuarios o sus comunidades (Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanik, 2012). Así que, también de aquí surge una nueva pregunta: ¿qué tipo de enseñanza se propende en las universidades?

### 3. ENSEÑANZA DE NORMAS Y LEYES / DESARROLLO DE RAZONAMIENTO ÉTICO

El panorama planteado hasta el momento permite contemplar una necesidad importante, en cuanto a la consideración de las competencias que se están formando en los estudiantes de los programas de psicología en las IES colombianas. Asimismo, surge una primera pregunta: ¿la formación debe estar focalizada en enseñar leyes y normas Deontológicas o en fomentar el desarrollo de un razonamiento ético?

En la formación universitaria, es importante poder diferenciar entre la enseñanza centrada en que los estudiantes aprendan las leyes que enmarcan su actuar profesional, en comparación con la formación que permita a los estudiantes desarrollar un razonamiento ético, que guíe las decisiones que deberán tomar cotidianamente en su profesión, y que permita responder de una forma más efectiva, a las necesidades del contexto.

Es claro que se debe dar un marco legal para el quehacer de la profesión, entendiendo que la enseñanza de las normas implica el diseño de temarios ilustrativos y descriptivos, en donde se presentan las leyes que debe contemplar el profesional, y que se ejemplifican por medio de casos en los cuales se puedan aplicar dichas leyes. No obstante, se deben formar competencias específicas de razonamiento que permitan identificar o discernir cómo actuar ante situaciones concretas con implicaciones éticas.

El punto es, además, que saber la ley no implica que el profesional actúe éticamente en su ejercicio cotidiano. Lo que se esperaría, es contar con profesionales que, más allá de pretender seguir siempre todos los principios, puedan reconocerlos y reflexionar sobre su conflictividad; permeando sus discursos y su praxis.

Para poder formar un razonamiento ético en los estudiantes, es importante que las IES tengan claridad en sus procesos, en relación con lo que implica la enseñanza de la ética y la educación moral (Guerrero y Gómez, 2013). La moral y la ética han sido conceptualizadas muchas veces como términos similares, dado que hacen referencia a las costumbres y hábitos de un grupo en particular. La ética surge para nombrar el *êthos*, es decir, la forma del ser y “se ha definido con frecuencia la ética como la doctrina de las costumbres” (Ferrater, 1951, p. 594). Por su parte, la moral se refiere a las costumbres, es decir, las *moralis*, que “es en tal caso lo que se somete a un valor, en tanto que lo inmoral y lo amoral son, respectivamente, lo que se opone a todo valor y lo que es indiferente al valor” (Ferrater, 1951, p. 233).

En términos de la formación de profesionales, algunos autores han recomendado propender por la formación de competencias éticas, teniendo en cuenta que no plantean allí una reflexión epistemológica, sino que lo plantean como un saber hacer en contexto (García-García, 2010, y Bolívar, 2005; como se citó en Guerrero y Gómez, 2013). Y esto implica comprender la competencia ética como una suma de contenidos que permitirán al estudiante aprender a comportarse de acuerdo a un contexto común. En relación con esto, Bolívar anota:

Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes, propias de una persona moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético de

acuerdo a una ética profesional, al tiempo que de un ciudadano, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos. (Bolívar, 2005; como se citó en Guerrero y Gómez, 2013, p. 99)

Tanto la formación ética como la moral implican diferentes niveles de razonamiento y reflexión. Pero es importante aclarar que enseñar a los estudiantes, para que en su actuar profesional modulen sus acciones en relación a normas y a juicios morales, no es lo mismo que enseñarles a filosofar sobre la moral (Guerrero y Gómez, 2013). Puesto que no se trata de formar expertos morales (Engelhardt, 1995), sino de formar profesionales capaces de razonar a partir de principios éticos cardinales.

Para lograr esto, se debe pensar un currículo que, de forma transversal, fomente la enseñanza de habilidades de pensamiento, las cuales implican como pasos fundamentales: (1) Definir conceptos; (2) reconocer situaciones; (3) resolver problemas; y (4) generar acciones. Y estos cuatro pasos se relacionan con un proceso de búsqueda selectiva, seriada a través de un amplio espacio de alternativas (Amestoy, 2002).

En relación con lo anterior, se espera que las Instituciones de Educación Superior transmitan a sus estudiantes los principios éticos/Bioéticos fundamentales que enmarcan su actuar profesional, tales como los principios cardinales de beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía (Maliandi y Thüer, 2008), así como el respeto a la vida y la salud; el respeto a los derechos de los otros; y la responsabilidad por las propias acciones y la solidaridad (León-Correa, 2008). A lo que se suma generar conciencia sobre el bien social (Cobo, 2003) y, en general, una formación de una dimensión moral de la responsabilidad social (Guerrero y Gómez, 2013). Ahora bien, ¿cómo se ha hecho esto?

#### 4. ESPACIOS INDEPENDIENTES O FORMACIÓN TRANSVERSAL DE LA ÉTICA

Se podría concluir hasta el momento que los estudiantes en las IES deben obtener dos tipos de formación, uno relacionado con los códigos deontológicos, normas y leyes, que enmarcan su actuar profesional, y otro centrado en la formación de un razonamiento ético. Para lograr ello, se genera la pregunta respecto de los espacios que se requieren para lograr este cometido, es decir: ¿se deben considerar espacios académicos independientes –asignaturas o cursos– para la formación ética o se debe propender por una formación de la ética que sea transversal en los diferentes espacios académicos organizados en la malla curricular?

En principio se pueden pensar en dos posibilidades, la primera corresponde a espacios independientes, y la segunda opción implica un trabajo en conjunto del equipo docente, con el fin de integrar estrategias didácticas centradas en la formación ética, en las diferentes asignaturas del plan curricular. Para poder responder la pregunta planteada, se debe hacer un análisis de los alcances y limitaciones de ambas opciones.

En el caso de los espacios independientes, generalmente se traduce en asignaturas o cursos, tales como las asignaturas habituales de Ética, Ética y ciudadanía, Bioética, y similares. Dichos espacios, idealmente, se esperaría que fueran obligatorios, pero en muchos casos quedan como electivas, lo cual implica que no todos los estudiantes escogerán ver dichas asignaturas o cursos. Estos cursos, generalmente, presentan un panorama breve sobre la Ética, en algunos casos no se presenta la Bioética, y se utilizan estra-

tegrías descriptivas e ilustrativas para presentar los principios Éticos/Bioéticos que enmarcan el actuar de la profesión. De igual forma, estos, generalmente, son poco exigentes, según reportan los mismos estudiantes y docentes que suelen dictarlos, y son reportados como *cursos de relleno*.

Otros espacios independientes se han planteado responden a esfuerzos coordinados o generales, como las conferencias y conversatorios que realiza el Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC). Por ejemplo, en relación con esto último, desde el 2012, COLPSIC ha realizado conferencias y conversatorios, a los cuales han asistido 1075 estudiantes de pregrado, 1120 profesionales, 437 estudiantes de postgrado en psicología y 84 docentes de psicología (COLPSIC, 2015).

No obstante, respecto de la formación ética y moral de los estudiantes, los espacios académicos no pueden limitarse a seminarios, cursos o asignaturas que hagan alusión a alguna de las categorías mencionadas –Ética, Bioética, moral o Deontología–. Puesto que el problema no se reduce a un diseño de temarios descriptivos, que sean presentados a los estudiantes, sino que, para poder fomentar la maduración de estructuras de juicio y razonamiento moral, se requiere introducir una cultura moral en los planes curriculares (Domingo y Moratalla, 2005; como se citó en Guerrero y Gómez, 2013, p. 131). Ahora bien, con el fin de introducir una formación transversal, que fomente una cultura moral, es necesario reconocer la influencia del *currículo oculto* en la formación de los estudiantes, por medio del ejemplo que los profesores dan a sus estudiantes, a través de sus costumbres y de sus discursos (Restrepo, 1996; como se citó en Suarez y Díaz, 2007).

Para lograr una formación transversal, es importante desarrollar estrategias que permeen el currículo, de manera tal que en las diferentes asignaturas se puedan desarrollar competencias

específicas en cuanto a la ética y Bioética. Lo cual, además, permitiría no solo desarrollar un razonamiento ético, sino que además dejaría claro como la Bioética permea todo el ejercicio de la profesión en psicología. La dificultad en cuanto a la formación transversal, es que requiere un trabajo coordinado y estricto por parte del equipo docente, ya que lo que se observa, generalmente, es que terminan diluyéndose las enseñanzas sobre la ética, en medio de las múltiples actividades y temarios que ven los estudiantes. Esto último también se relaciona con el hecho de que la naturaleza de las universidades, usualmente, tiene un fin económico, lo que lleva a que no se cuestionen por la formación de profesionales éticos, que puedan actuar en una sociedad democrática a partir de reflexiones éticas y bioéticas.

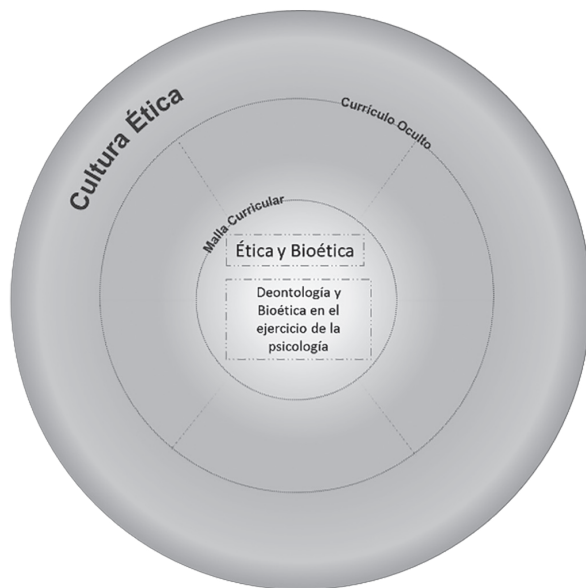
## 5. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

¿Qué se podría hacer entonces? En principio, puede ser de gran importancia, dentro del mundo de posibilidades existente, generar una reflexión interna respecto de lo planteado en este documento. De manera que las mismas directivas de los programas de formación universitaria se hagan la pregunta sobre el perfil de sus egresados, que incluya un punto de vista bioético y que responda a la cultura actual. Pero, a su vez, garantizando que pase más allá de la reflexión, convirtiéndose en acciones concretas y específicas que efectivamente generen una formación en el razonamiento ético en sus egresados.

De acuerdo a lo anterior, la conclusión lógica sería el diseño de un currículo que integre las dos opciones planteadas en líneas anteriores; es decir, que se pueda contar con espacios académicos independientes, en los cuales se puedan cumplir objetivos de formación relacionados con la transmisión de un conocimiento descriptivo e ilustrativo, y que sienten las bases para que los estudiantes puedan

conocer qué es la Bioética, la Ética y la Deontología, en relación con el ejercicio de su profesión. Pero, además, se deben integrar objetivos de formación más aplicados y procedimentales, en los demás espacios académicos de la malla curricular, de forma tal que se pueda hablar de una cultura ética en el currículo oculto (Ver Figura 2).

Figura 2. Representación gráfica espacios de formación Ética/Bioética



Fuente: elaboración de la autora.

De manera que, se esperaría poder contar con espacios académicos que permitan un análisis y reflexión éticos constantes. Y así, los estudiantes puedan definir conceptos, categorías y principios éticos, reconocer situaciones que implican dilemas o problemas éticos, realizar un proceso de reflexión crítica que permita resolver dichos problemas o dar opciones ante los dilemas y, finalmente, generar acciones.

Todo ello con el fin de lograr la formación transversal en ética, de manera tal que se

fomente un razonamiento ético y se constituya en el currículo oculto una cultura moral en las IES. Es importante partir de la definición de los objetivos de aprendizaje que se quieren formar, para ello, se puede partir de la definición dada por la taxonomía modificada de Bloom (Anderson, Krathwohl, Airasian et al., 2001), en la cual se pueden plantear objetivos de formación descriptivos, hasta los más analíticos. Posterior a ello, se podrían definir los espacios académicos en que se pueden formar dichos objetivos de aprendizaje o formación.

En relación con esto, como se puede observar en la tabla 1, sería importante integrar espacios académicos independientes. Por ejemplo, en forma de asignaturas específicas de Ética, Bioética y Deontología, o foros, conversatorios y conferencias. Pero, a la vez, sería importante integrar los objetivos planteados dentro de las diferentes asignaturas de la malla curricular, utilizando, acorde al objetivo de formación, las estrategias pedagógicas que efectivamente faciliten y promuevan la adquisición de unas competencias específicas que lleven al objetivo final planteado, que corresponde a desarrollar en los estudiantes un razonamiento ético.

Finalmente, dentro de las estrategias de formación, es importante diseñar estrategias de evaluación que permitan evaluar la efectividad y el impacto de las diferentes estrategias en la acción académica, valorando el desarrollo del razonamiento ético en cada uno de ellos. Esto implica no solamente evaluar la adquisición de conocimiento, sino también de procedimientos, valores y actitudes (Morales, 2013, p. 50).

Dichas estrategias de evaluación dependerán del tipo de espacio académico, esto es, en caso de ser espacios independientes tipo asignaturas, las

Tabla 1. Estrategias pedagógicas posibles, de acuerdo al espacio académico y a las dimensiones del conocimiento

	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Asignaturas de Ética Bioética y Deontología	Seminario alemán				Seminario alemán	
	Presentación Magistral	Estudios de caso, Análisis de películas, libros y videos, representaciones teatrales				
		Aprendizaje autogestionado				
		Preguntas reflexivas, discusiones y debates				
Foros, conversatorios y conferencias						
Asignaturas teóricas de la malla curricular	Aprendizaje autogestionado					
Asignaturas teórico-prácticas de la malla curricular	Preguntas reflexivas, discusiones y debates					
	Estudios de caso, Análisis de películas, libros y videos					
	Aprendizaje autogestionado					

Fuente: elaboración de la autora a partir de datos recolectados.

estrategias de evaluación serán más específicas; por ejemplo, por pruebas, parciales, trabajos y desarrollo de guías. Pero se deben establecer también estrategias de evaluación transversal, que permitan identificar en los estudiantes el desarrollo del razonamiento ético, verbigracia, por medio del diseño de indicadores de logro y rúbricas.

## 6. CONCLUSIONES

Dada la función social que se representa en las IES, se espera que los estudiantes reciban una formación integral que pueda incluir el desarrollo de un tipo particular de competencias. Las cuales estarían relacionadas con la responsabilidad

social y el saber actuar en contexto a partir de principios éticos claramente definidos.

Para ello, no es suficiente describir e ilustrar a los estudiantes las normas o reglas deontológicas del quehacer profesional propio de su disciplina, sino que se debe buscar activamente facilitar el desarrollo de competencias éticas de forma transversal. Por ejemplo, acudiendo a la enseñanza de la autonomía y el respeto por el otro, como marco general y transversal para el quehacer de la profesión. En este sentido, es vital asegurarse que en todas las asignaturas y actividades, dentro del plan curricular, integren un análisis y reflexión éticos, respondiendo así



a las expectativas de formación de profesionales más humanos y competentes para dar solución a las necesidades socioculturales del entorno.

Ahora bien, para el desarrollo de un razonamiento ético no se requiere ser un experto moral, sino contar con la habilidad de llegar a consenso por medio de acuerdos que adquieren fuerza moral a partir de los argumentos (Engelhardt, 1995). Y esto implica contar con la fundamentación racional, así como la posibilidad de realizar análisis críticos que cuestionen dicha fundamentación y que, de esta manera, se pueda generar nuevo conocimiento. La importancia de lo anterior, radica en que los profesionales deben ser capaces de actuar en función de un razonamiento ético estructurado, de forma tal que se generen acciones en función del buen vivir y el buen actuar profesional.

## REFERENCIAS

1. AMESTOY, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 129-159.
2. ANDERSON, L.W. (Ed.), KRATHWOHL, D.R. (Ed.), AIRASIAN, P.W., CRUIKSHANK, K.A., MAYER, R.E., PINTRICH, P.R., RATHS, J., & WITTRICK, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
3. COBO, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación*, 15, 259-276.
4. COLEGIO COLOMBIANO DE PSICÓLOGOS (COLP-SIC). (2015). *Tribunal Deontológico y Bioético de Psicología Centro y Sur Oriente. Documento Histórico*. Bogotá.
5. Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67. Asamblea Nacional Constituyente. Gaceta Constitucional 114 del 4 de julio de 1991.
6. ENGELHARDT, T. (1995). Las Bases Intelectuales de la Bioética. En *Los fundamentos de la bioética* (pp. 49-110). Barcelona: Ediciones Paidós.
7. FERRATER, J. (1951). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
8. GUERRERO, M. E. y GÓMEZ, D. A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-grogomez.html>
9. JASPERS, K. (1959). La idea de la universidad. En: *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
10. LEÓN-CORREA, F.J. (2008). Enseñar bioética: cómo transmitir conocimientos, actitudes y valores. *Acta Bioethica*, 14(1), 11-18.
11. LEY 115 DE 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia (Febrero 8 de 1994).
12. MACOTELA, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 5-25.
13. MALIANDI, R., y THÜER, O. (2008). *Teoría y praxis de los principios bioéticos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanus.
14. MORALES, F. (2013). Cross-curricular Education for Solidarity in the Training of Psychologist and Educators. *Psicología Educativa*, 19, 45-51.
15. MUÑOZ, D. (2006). De cómo la idea de universidad de Karl Jaspers preexistía en la América Latina del siglo XIX y principios del XX. *Unipliriversidad*, 5(2). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>

16. SUAREZ, F., y DÍAZ, E., (2007). La Formación Ética de los Estudiantes de Medicina: La Brecha entre el Currículo Formal y el Currículo Oculto. *Acta Bioethica*, 13(1), 107-113.
17. URIBE, O. (2015). Ética Transversal [versión PDF reader]. Recuperado de [http://eticapsicologica.org/wiki/index.php?title=%C3%89tica\\_Transversal](http://eticapsicologica.org/wiki/index.php?title=%C3%89tica_Transversal)
18. WINKLER, M., ALVEAR, K., OLIVARES, B., y PASMNIK, D. (2012). Lo ético es transversal y cotidiano. Dimensiones éticas en la formación y práctica en psicología comunitaria. *Acta Bioethica*, 18(2), 237-245.