

Rivera-Holguín, M. Velázquez, T. Hildenbrand, A. Wakeham, A. & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

## **Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú**

### **Presences and Absences of Ethics in Training in Community Psychology in Perú**

### **Presenças e Ausências de Ética na Formação em Psicologia Comunitária no Peru**

Miryam Rivera-Holguín<sup>1</sup>

Tesania Velázquez<sup>2</sup>

Adriana Hildenbrand<sup>3</sup>

Andrea Wakeham<sup>4</sup>

Carolina Vera<sup>5</sup>

Pontificia Universidad Católica del Perú<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Doctoranda en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Magíster en Salud Mental en Poblaciones por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Psicóloga por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente asociada del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Coordinadora del Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria de la PUCP. Dirección postal: Tiensestraat 102-3720, Leuven 3000, Belgium. Correo electrónico: mriverah@pucp.pe

<sup>2</sup> Doctoranda en Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Magíster en Psicología Clínica y Forense por la Universidad de Salamanca. Docente asociada del Departamento de Psicología y de la Maestría en Psicología Comunitaria de la PUCP. Miembro del Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria de la PUCP. Dirección postal: Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32, Perú. Correo electrónico: tvelazq@pucp.pe

<sup>3</sup> Licenciada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudiante de Maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Berna, Suiza. Correo electrónico: adriana.hildenbrand1@gmail.com

<sup>4</sup> Licenciada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente del Departamento de Psicología de la PUCP. Correo electrónico: awakeham@pucp.pe

<sup>5</sup> Magístra en Psicología Comunitaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Psicóloga por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente del Departamento de Psicología de la PUCP. Coordinadora del equipo de Enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género en Educación Superior del Ministerio de Educación de Perú. Correo electrónico: carolinaverat@gmail.com

<sup>6</sup> Este proyecto fue ganador del Fondo Ulises de la Escuela de Posgrado de la PUCP.

Rivera-Holguín, M. Velázquez, T. Hildenbrand, A. Wakeham, A. & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

### Resumen

Enmarcado en el proyecto de investigación latinoamericana “Ética y Formación en Psicología Comunitaria”, el presente artículo analiza sílabos de cursos de Psicología Comunitaria y cursos afines en el Perú. El objetivo es identificar las presencias y ausencias de componentes éticos en la enseñanza de esta área como parte de la formación profesional de bachilleres en Psicología a nivel nacional. Se realizó un análisis documental cuantitativo y cualitativo de 48 sílabos, pertenecientes a 22 universidades peruanas. Los resultados muestran que los cursos de Psicología Comunitaria y cursos afines son incluidos desde etapas tempranas de los programas de Psicología, con frecuencia con referencia a aspectos éticos y trabajo de campo, pero con ausencias claves que afectan el desarrollo de la disciplina en su carácter transformador, como son metodologías inconsistentes con los postulados de la Psicología Comunitaria latinoamericana, limitados o nulos espacios de reflexión sobre la propia práctica, y dificultades para incluir problemáticas locales.

**Palabras clave:** Formación. Ética. Psicología Comunitaria. Metodología. Perú.

### Abstract

Framed in the Latin-American research project “Ethics and Training in Community Psychology”, the present article reports an analysis of Community Psychology and similar courses in Peru. The aim is to identify presences and absences of ethical components when teaching this area, as part of the professional Psychology bachelor’s degree nationwide. Based on 48 syllabi from 22 Peruvian universities, the results in both quantitative and qualitative analysis of the major research show that Community Psychology and similar courses are often included in the first years of Psychology studies and that ethic is mentioned as part of the courses. However, the syllabi lack of key elements that affect the development of the discipline in its transformative nature, such as methodologies that are not consistent with the principles of Latin-American Community Psychology, limited or none-existing monitoring spaces for the fieldwork, and the difficulty to include local issues.

**Key words:** Professional training. Ethics. Community Psychology. Methodology. Perú.

### Resumo

Enquadrado no projeto de pesquisa latino-americano “Ética e Formação em Psicologia Comunitária”, este artigo analisa ligações de cursos de Psicologia Comunitária e cursos relacionados no Peru. O objetivo é identificar a presença e ausência de componentes éticos no ensino dessa área como parte da formação profissional de graduados do ensino médio em Psicologia em nível nacional. Foi realizada uma análise documental quantitativa e qualitativa de 48 ligações pertencentes a 22 universidades peruanas. Os resultados mostram que a Psicologia Comunitária e cursos relacionados estão incluídos desde os estágios iniciais dos programas de Psicologia, muitas vezes com referência a aspectos éticos e trabalho de campo, mas com ausências-chave que afetam o desenvolvimento da disciplina em seu caráter transformador, tais como metodologias inconsistentes com os postulados da Psicologia Comunitária latino-americana, espaço limitado ou nenhum para reflexão sobre sua própria prática e dificuldades em incluir problemas locais.

**Palavras-chaves:** Formação. Ética. Psicologia Comunitária. Metodologia. Perú.

## Introducción

La Psicología Comunitaria es una disciplina que, desde su propia definición, exige que sus lineamientos respondan al entorno en que se aplica y desde la voz de sus actoras y actores. Así, los caminos que ha tomado desde sus inicios en el contexto latinoamericano muestran características propias con un importante carácter transformador de perspectiva estructural, que se combinan con nuevos retos contemporáneos (Rodríguez, Pérez, Prieto & López, 2016). ¿Cómo enseñar una disciplina que se presenta como dinámica y en construcción? ¿Qué además presenta aspectos centrales vinculados al poder y su ejercicio y el bien común? Investigar las formas de enseñanza de la Psicología Comunitaria resulta central para entender el panorama en que se ubicarán sus representantes. El presente artículo, en el marco de la investigación internacional “Ética y Formación en Psicología Comunitaria” (Winkler, Velázquez, Rivera, Castillo, Rodríguez & Ayala, 2016), analiza la presencia de la dimensión ética en la formación de Psicología Comunitaria en el Perú.

Para Montero (2004), los términos de ética, moral y deontología han sido utilizados muchas veces de manera indistinta, por lo que urge señalar algunas de las diferencias que existen entre ellos. Según la autora, la ética se refiere al sustrato sobre el cual se fundamentan las prácticas deseadas y deseables y consideradas como buenas en cada cultura (moral), y a partir de las cuales se regula el comportamiento juzgado como óptimo para cada profesión (deontología). Así, la ética plantea la dimensión de lo que está bien y lo que está mal. La moral tiene que ver con el ser humano, con sus usos y costumbres, por lo que la moral va a

cambiar de acuerdo a la cultura y a las redes sociales en las que se encuentre inscrito cada uno. La deontología, finalmente, está ligada al comportamiento y al hacer profesional, el poner en práctica una disciplina. En el 2004, Montero señaló que la Psicología Comunitaria nace vinculada a lo ético y lo político, es una Psicología que nace de la necesidad, de la impotencia de no poder intervenir para transformar la realidad. Desde sus orígenes, la Psicología Comunitaria en Latinoamérica busca el cambio social que permita la inclusión y transformación social, y cuestiona estructuras sociales verticales que mantienen el *statu quo* y el control por parte de determinados grupos de poder. A la fecha, la discusión ética está en el centro del debate de la formación e intervención en Psicología Comunitaria (Sánchez, 2017).

En ese sentido, la dimensión ética de la Psicología Comunitaria se refiere al reconocimiento de la existencia del Otro o de la otra comunidad como propietaria de su propia historia, que se inicia antes de la intervención comunitaria y continuará después de esta, independientemente de los recursos y la imaginación de las actoras y actores externos (Winkler *et al.*, 2016). Por ello, para Montero (2004), la concepción ética pasa por el carácter incluyente del trabajo comunitario, en el cual se busca integrar, respetando y valorando las diferencias individuales. Sin embargo, como señalan Rebellato y Giménez (1997), muchas veces desde el ejercicio práctico se tiende a instalar un tipo de vínculo asimétrico y vertical que supone para la comunidad un recorte significativo de su posibilidad de incidir en su propio quehacer y una mayor vulnerabilidad a los frecuentes – y muchas veces caprichosos – cambios en las políticas y propuestas de trabajo. Por ello,

Rivera-Holguín, M. Velázquez, T. Hildenbrand, A. Wakeham, A. & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

“estos autores consideran que la autonomía, diálogo, participación efectiva desde los propios actores son condiciones, que posibilitan y determinan una propuesta de trabajo comunitario, deberían ser elementos íntimamente vinculados a la acción.

La Psicología Comunitaria exige el carácter participativo de la comunidad, donde los agentes internos representan el punto de partida y pautan el camino de las intervenciones: un trabajo que no es *con* la comunidad, difícilmente seguirá este y los demás lineamientos de la disciplina. En esta línea, Musitu y Buelga (2004) reconocen la teoría de la potenciación o el *empowerment* de Julian Rappaport como la base de la intervención comunitaria. El núcleo de esta teoría está en el reconocimiento de las personas como agentes constructores de su realidad. Ante esto, el papel del psicólogo debe orientarse a potenciar la participación de la comunidad desde la colaboración y horizontalidad, atento a que la dinámica profesional-comunidad no replique relaciones de poder contrarias al objetivo de transformación social previamente mencionado (Davidson *et al.*, 2006).

En Chile, Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanik (2012) identificaron en los discursos de psicólogas y psicólogos comunitarios el reconocimiento de prevalencia de intervenciones enfocadas a resolver problemas con estrategias asistenciales más que de distribución del poder. A partir de esto, se analiza el tipo de trabajo de campo propuesto por los cursos universitarios de Psicología Comunitaria, en los cuales se ubican tres categorías: trabajo de campo *en* la comunidad, *para* la comunidad y *con* la comunidad (Quintal

de Freitas, 1993). *En, para y con* representan un continuo que va desde la ausencia de participación comunitaria en el planteamiento y desarrollo del trabajo de campo hasta el involucramiento de la comunidad de manera activa y como actor protagónico desde el diagnóstico hasta la propuesta de trabajo.

Los resultados preliminares de la investigación sobre la ética en la formación en Psicología Comunitaria en cinco países de Latinoamérica (Winkler *et al.*, 2016) dan cuenta de que, no obstante las diferencias entre países, se hace relevante analizar lo ético en la formación en Psicología Comunitaria a partir de la revisión de los sílabos<sup>7</sup> de los cursos que se ofrecen en las universidades debido a que estos presentan las prioridades y propuestas pedagógicas de los docentes que acercan la Psicología Comunitaria a estudiantes y autoridades académicas. En Uruguay, se encuentra que en los sílabos aparece de manera explícita la mención a la ética, pero no se define ni se explica cómo se enseña, además, encuentran que es difícil discernir a través de la revisión de las mallas curriculares si el trabajo práctico es *en, para o con* la comunidad (Rodríguez, de la Cuesta, Recto & Mosquera, 2016).

La Psicología Comunitaria reconoce la necesidad del rigor en la generación de conocimiento, pero también la integridad ética en la producción del mismo (Ortiz, 2015). No se trata solamente de incluir los aspectos éticos en lo que corresponde a la formación, sino en toda la dinámica de la producción de conocimiento.

El trabajo de campo desde la Psicología Comunitaria requiere de

<sup>7</sup> Nos referimos a los programas de las asignaturas elaborados por la práctica docente en el aula, los

cuales pueden ser elaborados por el propio docente que ofrece el curso o definido por la universidad.

espacios de reflexión crítica, donde se repiensen los conceptos, la intervención y la investigación, así como los vínculos, los afectos, las conductas y su rol en las mismas (Winkler, Alvear, Olivares & Pasmánik, 2014; Brenes, Burgueño, Casas, y Pérez, 2010; Fernández, 2006; Montero, 2006; Montero, 2004). Estudios previos en Latinoamérica han reportado insuficiente e inadecuada supervisión para el trabajo de campo durante la formación en Psicología Comunitaria (Winkler, Pasmánik, Alvear & Olivares, 2015; Winkler *et al.*, 2012). Este vacío implica un importante riesgo para el proceso de aprendizaje de una disciplina en la que el reconocimiento de la movilización de afectos es una herramienta clave (Velázquez, Rivera-Holguín & Custodio, 2017).

Lo central de colocar lo ético como parte de la formación profesional radica en que, como plantea Richaud (2007), sin el desarrollo de una ética personal, las regulaciones, normativas y comités de ética resultan inútiles. Específicamente en la Psicología Comunitaria, como señala Heller (2004), la relevancia de colocar lo ético en el centro de la disciplina, es que permite identificar la potencialidad de un impacto negativo de nuestras acciones. Efectivamente, en contextos sociales de inter y transculturalidad, así como históricas prácticas de exclusión y discriminación social, la inclusión de la ética en la formación profesional resulta indispensable para adquirir conciencia del lugar de la psicóloga y el psicólogo comunitario en esas estructuras de poder-saber.

Adicionalmente, la urgencia de reflexionar sobre la metodología de enseñanza de la Psicología Comunitaria se inscribe en las respuestas actuales a las condiciones de la institución universitaria en el país, afectada desde las reformas del año 1996 por una mayor atención a la oferta, a costa de un significativo detrimento en la calidad de la enseñanza (Velázquez, 2010). Ante esta problemática, en el 2014, se aprueba la Ley Universitaria Nro. 30220, que crea la Superintendencia Nacional de Educación (Sunedu) cuya labor se orienta a supervisar el licenciamiento de las universidades a partir de una revisión de estándares de calidad educativa<sup>8</sup>. Si bien era necesario una normativa para el ordenamiento de las universidades, encontramos que ese proceso de implementación pone en evidencia retos mayores respecto a la educación en el país. La educación universitaria demanda un compromiso estatal y gubernamental que implica inversión pública para garantizar equipamiento, investigación, calidad educativa de manera descentralizada para responder a las problemáticas nacionales y regionales.

Este contexto nos lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿en qué medida las distintas universidades y equipos docentes incorporan de manera contextualizada y crítica las bases éticas y políticas de la Psicología Comunitaria?, como parte de los programas de formación en Psicología, que según el centro de estudios puede ser de 5 o 6 años. En esta primera etapa del proyecto de investigación, se analiza a profundidad los sílabos de cursos de

<sup>8</sup> El 28 de octubre de 2014 la CONAFU de la Asamblea Nacional de Rectores fue desactivada, a esa fecha tenía 150 universidades y solo 76 (31 públicas y 45 privadas) contaban con autorización

de funcionamiento no se consideraban estándares de calidad, como contar con docentes a tiempo completo (25%), desarrollo de líneas de investigación, u otros.

Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., Hildenbrand, A., Wakeham, A., & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

Psicología Comunitaria (PC) y cursos afines (CA) de las universidades públicas y privadas que enseñan Psicología en el Perú.

El objetivo del presente artículo es describir la presencia y ausencia de la dimensión ética y política en la formación teórico-práctica en Psicología Comunitaria en el Perú.

## Método

El presente estudio explora el abordaje de la ética en los sílabos de cursos de Psicología Comunitaria y afines, como parte de la carrera universitaria conducente al grado académico de Bachiller en Psicología. Con este fin, como Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, se optó por un diseño exploratorio-descriptivo en base lógico constructivo-interpretativa, donde

se considera tantos datos cuantitativos como cualitativos mediante un análisis documental de los sílabos (Winkler *et al.*, 2016; Rodríguez, A., de la Cuesta, P., Recto, G., & Mosquera, S., 2016); Castillo, T., Echeverría, R., Campo, T., Guzmán, M., 2015).

## Participantes

Al 2015, 42 universidades ofrecían formación en Psicología en el Perú (7 públicas y 35 privadas), de estas 42 universidades, 30 incluían cursos de Psicología Comunitaria (PC) o cursos afines a la Psicología Comunitaria (CA). Las instituciones participantes del estudio son 22 universidades –13 de Lima y 9 de regiones– que autorizaron el análisis de sus sílabos de PC y CA. La definición de PC y CA fue construida

Tabla 1

### Universidades participantes

Privada o Pública	Ubicación	f
Privada	Lima	11
	Región	7
	<b>Sub Total</b>	<b>18</b>
Pública	Lima	2
	Región	2
	<b>Sub Total</b>	<b>4</b>
<b>Total Universidades</b>		<b>22</b>

Para el análisis se ha considerado los cursos de Psicología Comunitaria y cursos afines; los criterios de inclusión para los cursos afines fueron los siguientes:

- Nombre del curso u objetivo que incluye el concepto

de intervención psicosocial o problemas psicosociales.

- Objetivos del curso y/o contenidos del curso que en al menos el 50% del programa del curso incluye el interés o la preocupación por sectores populares, nivel socioeconómico

Rivera-Holguín, M. Velázquez, T. Hildenbrand, A. Wakeham, A. & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

bajo, subcultura o cultura popular, sectores vulnerables, etc.

- Objetivos del curso que incluye la perspectiva psicosocial, sociocultural o propuestas y alternativas de acción.

A partir de los criterios para la selección de sílabos, se revisaron 48 sílabos (Tabla 2), pertenecientes a los programas de Psicología implementados entre 2012-2015 por las universidades participantes.

Tabla 2

**Sílabos analizados**

	<b>Característica</b>	<b>f</b>
Por tipo universidad	Privada	36
	Pública	12
	<b>Total</b>	<b>48</b>
Por ubicación	Lima	33
	Región	15
	<b>Total</b>	<b>48</b>
Por tipo de curso	Psicología Comunitaria (PC)	22
	Cursos afines (AC)	26
	<b>Total</b>	<b>48</b>
Carácter	Obligatorio	44
	Electivo	4
	<b>Total</b>	<b>48</b>

## Medición

Para la presente investigación se utilizaron dos fichas de recojo de información, las cuales fueron elaboradas por Winkler, Pasmanik, Alvear (2008), detalladas en Winkler *et al.* (2016); estas fueron adaptadas para el contexto peruano por el equipo de investigación. La Ficha 1 incluye datos referidos a la malla curricular ofrecida por la universidad para la carrera de Psicología y la Ficha 2 incluye datos específicos referidos a las asignaturas de Psicología Comunitaria y

cursos afines. Así esta ficha recoge información referida a los siguientes aspectos:

- presencia o ausencia explícita de la dimensión ética y política;
- metodologías de enseñanza, y características del trabajo de campo, si este se define como un trabajo *en* la comunidad (presencia en terreno, donde la comunidad no participa en la toma de decisiones, sino que esta se presenta como receptora de

actividades propuestas desde fuera), *para* la comunidad (participación débil de esta en la toma de decisiones; se considera sus necesidades, comunidad como receptora de acciones) o *con* la comunidad (participación activa de esta en la toma de decisiones);

- pertinencia bibliográfica (actualizada, de calidad científica, nacional, internacional, etc.).

### **Procedimiento**

Se inició con una revisión de la lista de universidades acreditadas por la Asamblea Nacional de Rectores hasta el 2014, se identificó a las que contaban con carreras profesionales de Psicología; luego, se seleccionaron aquellas que incluían cursos de Psicología Comunitaria y cursos afines.

Posteriormente, se contactó con la autoridad correspondiente (facultad, especialidad, departamento) a fin de explicar la naturaleza de la investigación y solicitar el consentimiento informado escrito. Posterior a ello, se obtuvieron los sílabos de los cursos seleccionados, los cuales fueron revisados por dos investigadores a ciegas, para preservar la confidencialidad y el anonimato, se adjudicó un código a cada universidad participante. En el caso de las universidades de regiones del país, se contó el apoyo de la Red Peruana de Universidades del Perú, para facilitar el contacto con las autoridades representantes de cada universidad.

Los sílabos fueron analizados mediante categorías predefinidas por los instrumentos elaborados por Winkler *et al.* (2008), ajustados y adaptados por el equipo de investigación de Perú, y luego también utilizados para la investigación

internacional de la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria. El cuidado ético se concibió desde su planificación hasta la etapa de socialización de resultados. Además del consentimiento informado, el proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la PUCP.

Se realizó la devolución de resultados a las universidades participantes, a través de un evento académico público, y adicionalmente se realizó un diálogo con las universidades participantes en el que se pudo discutir los resultados, compartir un CD con bibliografía actualizada sobre ética en la formación, y a la vez intercambiar prácticas y estrategias docentes para la formación en Psicología Comunitaria.

### **Análisis de datos**

Para observar la presencia o ausencia de cada categoría, se llevó a cabo un análisis por frecuencias, así mismo se realizó la segmentación de datos para agrupar categorías preestablecidas por Winkler *et al.* (2008) y Winkler *et al.* (2016). Se cuenta con resultados cuantitativos en términos de frecuencias y porcentajes; así como cualitativas en base al contenido de los sílabos.

### **Resultados**

Los resultados hallados en esta investigación, si bien dan cuenta de las particularidades de la formación universitaria en Perú, comparten características comunes con los resultados encontrados en otros países de la región como Chile y Uruguay (Rodríguez *et al.*, 2016, Winkler *et al.*, 2016). A continuación, presentaremos los principales resultados vinculados a la



presencia y ausencia de la dimensión ética y política en la formación teórico-práctica en Psicología Comunitaria en el Perú; en primer lugar daremos cuenta de aspectos descriptivos y características generales de los sílabos, luego la dimensión ética en los sílabos, y finalmente, las metodologías de enseñanza y el diálogo entre teoría y praxis.

### Aspectos descriptivos y características generales de los sílabos

En relación a los aspectos descriptivos y características generales de los sílabos analizados, vamos a presentar algunos aspectos claves, como el momento en la formación en el que se ofrecen, precisar si son cursos obligatorios o cursos

electivos, y si cuentan o no con trabajo de campo.

- Momento de la formación en la cual se enseñan: Los cursos de PC y CA se ofrecen en diferentes momentos de la formación profesional, como se puede observar en la tabla 3, hay mayor presencia de estos cursos desde el tercer año de formación profesional. Lo que se ha observado en los sílabos analizados es que usualmente en los primeros ciclos los cursos tienen componentes más teóricos y básicos, mientras que a partir del sexto ciclo, se encuentran temas más relacionados a evaluación o intervención mediante programas determinados.

Tabla 3

#### Momento en la carrera formación en el que se enseña

Curso	Año	f	%
PC	2	1	4.5
	3	11	50
	4	6	27.3
	5	4	18.1
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>
CA	1	2	7.7
	2	3	11.5
	3	8	30.8
	4	7	26.9
	5	6	23
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>	

- Obligatoriedad del curso. Se ha encontrado que la mayoría de cursos son obligatorios dentro de las propuestas de formación

profesional ofrecidas por las universidades analizadas. En ese sentido, del total sílabos analizados (n=48), 44 eran cursos

obligatorios y 4 de ellos eran electivos. Los 4 casos de cursos electivos eran cursos de PC, 3 de ellos pertenecientes a universidades privadas de Lima y 1 perteneciente a una universidad privada regional. Esto puede estar reflejando la relevancia que se le está otorgando a temas vinculados a lo comunitario dentro de las mallas curriculares, pues son cursos que abordan problemáticas de PC y temas psicosociales.

- Existencia de trabajo de campo. La PC contribuye a

procesos de conocimiento que integran teoría y praxis, la praxis se refleja en la inclusión de propuestas de trabajo de campo en los sílabos. Se ha encontrado que del total de sílabos analizados (n=48), 34 presentan propuestas de trabajo de campo (71%). En la Tabla 4, se presenta que 18 sílabos de cursos de PC presentan trabajo de campo (81.8%) y 16 sílabos de CA 16 presentan trabajo de campo (61.5%).

Tabla 4

**Existencia del trabajo de campo según tipo de cursos**

Curso	Trabajo de campo	f	%
PC	Presente	18	81.8
	Ausente	3	13.6
	No se puede discernir	1	4.5
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>
CA	Presente	16	61.5
	Ausente	8	30.8
	No se puede discernir	2	7.7
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>

La existencia de trabajo de campo en los cursos analizados ofrece información respecto a la dimensión aplicada, como elemento formativo. El trabajo de campo está descrito en los sílabos como visitas a una institución o comunidad, realizar sesiones educativas o diagnósticos situacionales, desarrollar planes de intervención, entre otros. Más adelante, al analizar cómo es el trabajo de campo, se evidenciarán algunos matices.

Estos resultados se pueden sintetizar en tres aspectos: a) al inicio temprano—en la malla curricular— de la enseñanza de cursos PC y CA; b) carácter obligatorio, ya que 44 de 48 de estos cursos de PC y CA lo son para los y las estudiantes de Psicología; c) existencia de trabajo de campo, ya que 34 de 48 cursos PC y CA lo presentan como contenido de curso. Todo ello establece la presencia de aspectos formales clave que posibilitarían

un escenario favorable para la enseñanza de la PC y de los aspectos éticos en PC.

### Dimensión ética de los sílabos

El análisis de los sílabos revela que en 9 de los 48 sílabos los aspectos éticos se encuentran ausentes. De los 39 sílabos restantes, 23 plantean de modo explícito la dimensión ética en la formación, mientras

que 16 sílabos lo plantean de forma implícita. Se entiende por un planteamiento explícito, la presencia clara y directa de la ética en los contenidos del sílabo. Al observar la división según tipo de curso se encuentra pocas diferencias, es decir, tanto en cursos PC como CA, la mayoría incluye la dimensión ética de modo explícito.

Tabla 5

#### Explicita lo ético en sílabos

Curso		f	%
PC	Explícito	10	45.5
	Implícito	8	36.4
	Ausente	4	18.2
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>
CA	Explícito	13	50.0
	Implícito	8	30.8
	Ausente	5	19.2
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>

Si bien 23 de 48 sílabos analizados (47.9%) mencionan la ética, la mayoría de los sílabos presenta la ética vinculada al comportamiento de los estudiantes o al rol del psicólogo más que a una ética de la relación con la comunidad.

Las unidades de contenidos temáticos no incluyen lo ético como contenido teórico ni como reflexión de la praxis. Se encuentra que 16 de 48 sílabos (33%) mencionan la ética en la sección de contenidos del curso, sin embargo, no se incluyen resultados ni actividades específicas para lo ético. Al interior de los cursos de PC y CA, cuando aparecen los aspectos éticos, estos están solo enunciados y no son abordados, tampoco

se evidencia que sean un eje transversal en la formación.

Otro resultado relevante es que 31 de 48 sílabos (69%) no hacen referencia a bibliografía sobre ética en los sílabos, esto llama la atención respecto a cuál es el soporte en la literatura académica que se está utilizando para la enseñanza de la ética. Solamente 17 de 48 sílabos (31%) presentan referencia a bibliografía que aborda el tema ético en general o en particular la ética desde la Psicología y desde la Psicología Comunitaria; a esto se suma la presencia de textos desactualizados y escasa utilización de textos que refieran a trabajos de Psicología Comunitaria en la región. Al realizar el análisis según tipo de curso, se observa

Rivera-Holguín, M. Velázquez, T. Hildenbrand, A. Wakeham, A. & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

diferencias: en los cursos de PC se encuentra que 13 de 22 sílabos sí incluyen

bibliografía y en el caso de CA solo 4 de 22 sílabos sí incluyen bibliografía.

Tabla 6

**Bibliografía sobre ética referida en los sílabos**

Curso		f	%
PC	Presente	13	59.1
	Ausente	9	40.9
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>
CA	Presente	4	15.4
	Ausente	22	84.6
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>

**Metodologías de enseñanza y el diálogo entre teoría y praxis**

Las metodologías de enseñanza referidas incluyen ejercicios prácticos, foros, videos, discusión de casos, trabajo de campo o discusión de lecturas, no obstante el uso de metodologías activas no necesariamente implica un trabajo con características de reflexión crítica. Precisamente, al observar las propuestas de trabajo de campo en los sílabos se encuentra que se puede caracterizar el trabajo de campo, en función a si estas se realizan en, para o con la comunidad.

Se encontró que 34 de 48 sílabos (71%) de PC y CA incluyen trabajo de campo, esto plantearía el interés de los cursos por establecer contacto con la realidad del país, así como la relevancia dada a la dimensión práctica en la formación profesional o a la aplicación de conocimientos académicos en espacios fuera del aula. Sin embargo, al analizar la presencia del trabajo de campo en los sílabos se identificó que 12 de 48 sílabos (29%) no precisa acciones docentes de acompañamiento y monitoreo al trabajo de campo. Lo cual disminuye las

posibilidades docentes para trabajar la integración de lo vivencial en la construcción de conocimiento, tal vez postergando una comprensión plena de la problemática y quedándose solo en la enunciación del problema. Se evidencia de este modo una contradicción entre la presencia explícita de lo ético en las unidades temáticas y la ausencia de la dimensión reflexiva requerida.

El trabajo de campo sobre todo es descrito por las universidades privadas, y puede ser desde una o dos visitas a campo a acciones más sostenidas y coordinadas con las comunidades. Lo cual implica desplazamiento, coordinaciones de diversa naturaleza y la puesta en juego de recursos económicos.

Si bien 34 de 48 sílabos (71%) realiza trabajo de campo, encontramos que solo 5 de los 48 sílabos realiza un trabajo de campo con las característica de “con” la comunidad, que implica colaboración y definición conjunto de objetivos y acciones de modo conjunto con la comunidad. 17 de 48 sílabos presenta características de un trabajo “para” la comunidad, y 12 sílabos presentan

características de un trabajo “en” la comunidad.

Tabla 7

**Características del trabajo de campo según cursos**

		f	%
PC	Con	3	16.7
	Para	11	61.1
	En	4	22.2
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>
CA	Con	2	12.5
	Para	6	37.5
	En	8	50.0
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100.0</b>

La tabla 7 presenta que existe una diferencia según el tipo de cursos, es decir, cuando el curso se denomina o incluye la palabra comunitario hay mayor presencia de un trabajo “para” o “con” la comunidad; en cambio, cuando la denominación del curso no incluye la palabra comunitario y es un curso afín, la relación que se plantea es “en” la comunidad.

### Discusión

El análisis de sílabos brindó luces sobre el papel que cumple la Psicología Comunitaria en los programas de Psicología a nivel nacional, así como algunas tensiones entorno a la inclusión de la ética en la formación en Psicología Comunitaria, cuya presencia tanto en aula como en salidas al campo se ven afectadas por limitaciones en cuando a soporte metodológico y bibliográfico, acompañamiento y espacios de reflexión, y de inclusión de problemáticas locales.

### La Psicología Comunitaria dentro de la formación en Psicología

Esta investigación pone en evidencia que los cursos de PC y CA se enseñan en los primeros años de la formación en Psicología; es decir, no es un tema ausente; está presente. Esto significa, que en la enseñanza de Psicología en el Perú, los/as estudiantes reciben una temprana formación en Psicología Comunitaria que daría cuenta de un matiz de interés por el otro, de conciencia de la realidad social, o de preocupación por actuar en los problemas de la sociedad peruana. Esto se diferencia de la formación más tradicional de Psicología en otros países, que, como señalan Preiss y Peña (2011), pone más atención a miradas evolutivas antes que incluir como centrales aspectos vinculados a la cultura, o a aspectos valorativos, como es la ética. Y, que generarían a futuro –en palabras de Berroeta (2014) “*muchas acciones centradas en el mejoramiento y muy pocas en la transformación*” (p. 26).

Rivera-Holguín, M. Velázquez, T. Hildenbrand, A. Wakeham, A. & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

Los cursos de PC y CA –en su mayoría– son cursos obligatorios, lo cual permite afirmar, que en el Perú, tanto universidades públicas como privadas hay algún énfasis por formar a profesionales con una mirada sobre contenidos comunitarios. A su vez, los cursos analizados en su mayoría incluyen trabajo de campo, con lo cual se identifica que la preocupación de las universidades no solo radica en incluir planes de estudio con cursos obligatorios vinculados a PC, sino que estos incluyen alguna estrategia de trabajo de campo. Estas propuestas de formación propician posibilidades para contribuir a generar un cambio social, dado que la PC desarrolla modelos de acción basados en la experiencia empírica y promueve un pluralismo teórico y metodológico que contribuyen al cambio social, a partir del entendimiento de la diversidad y el contexto (Tebes, Thai & Matlin, 2014). Sin embargo, no se evidencia en la formación profesional un proceso basado en la problematización o en la desnaturalización, procesos básicos de la Psicología Comunitaria (Montero, 2004).

Los resultados en Perú ponen en evidencia que los cursos de PC y CA no están estructurados en un eje curricular o en diálogo con el conjunto de la malla curricular, con lo cual no sumarían al perfil de egreso. Asimismo, y coincidente con resultados recientes encontrados en Chile por Olivares, Reyes, Berroeta y Winkler (2016), las asignaturas de PC y afines, aunque ubicadas en distintos niveles de formación, suelen ser cursos aislados. Estos factores postergan la posibilidad de generar transformación social y más bien se inscriben en propuestas de mejoramiento con efectos paliativos (Berroeta, 2014, Prilleltensky & Nelson, 2002). Este contexto confirmaría que las

universidades se hallan lejos de su rol de formar profesionales críticos y propositivos, pues la formación superior está orientada al servicio del *statu quo* (Velázquez 2010).

El trabajo comunitario requiere de un proceso de familiarización y luego de problematización, y ello muchas veces resulta incompatible con los calendarios académicos de las universidades, organizadas en la mayoría de casos en cursos semestrales de aproximadamente 16 semanas lectivas. Por eso es necesario contar con proyectos de plazo mayor, en los cuales se inserte el trabajo de los cursos, de forma que puedan disminuirse las limitaciones metodológicas y pueda desarrollarse una reflexión crítica cabal de carácter ético.

Las tensiones identificadas entre lo que significa la enseñanza de un curso (calendario académico) y las problemáticas comunitarias que se requiere atender en la realidad (tiempos de la comunidad), interfieren con una aproximación institucional ética cuando se priorizan los objetivos específicos del proceso formativo sobre los de la intervención. Ante la prioridad de cumplir con los plazos académicos, algunas orientaciones éticas para la intervención, como son el destinar tiempo y dedicación para conocer a la comunidad y promover la participación de la comunidad en todas las etapas (Winkler *et al.*, 2014), son dejadas de lado. La formación en Psicología Comunitaria no necesariamente responde a una planificación y compromiso institucional con su entorno, por lo que la inclusión de los aspectos éticos suele recaer en la responsabilidad del docente del curso.

### **Presencia de aspectos temáticos, pero ausencia de soporte teórico y bibliográfico**

Esta investigación pone en evidencia la presencia explícita del tema ético en los sílabos de los cursos de PC y de CA. Sin embargo, es frecuente que sea una presencia vacía, sin explicación de a qué se refiere, cómo se entiende y tampoco cómo va a ser abordada o cómo se enseña. Resultados semejantes fueron reportados en Uruguay, donde “*existe cierta ambigüedad (...) y no se precisan las formas pedagógicas y didácticas para su enseñanza*” (Rodríguez, de la Cuesta, Recto & Mosquera, 2016, p. 40).

Cuando aparece, se remite a guías sobre conductas adecuadas de los y las estudiantes respecto a deberes académicos y no implica una reflexión crítica sobre la relación con la diversidad sociocultural. Por lo tanto, no basta la mención explícita, para que quede claro cuál es el contenido ético y si este posee un contenido político, o tal vez constituye solo aspectos deontológicos de pautas comportamentales. Esto podría estar en relación con la falta de consenso en cómo enseñar Psicología Comunitaria (Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik, 2012), así como la ausencia de un marco de referencia ético articulado que guíe la investigación, la práctica y la formación, señalado por Campbell (2016) como un punto álgido.

### **Presencia de trabajo de campo, pero ausencia de acompañamiento y reflexión**

En relación al trabajo de campo, los resultados implican que, si bien los estudiantes tienen la oportunidad de entrar en contacto con diversas poblaciones, con

frecuencia se pierde la oportunidad de articular la dimensión vivencial con el espacio académico, así como de analizar las problemáticas identificadas (Velázquez, Rivera-Holguín & Custodio, 2017). El diálogo – planteado como elemento central para la transformación de saberes en la Psicología Comunitaria (Fernández, 2006) – junto con la participación y la movilización comunitaria continúa siendo uno de los mayores retos de la disciplina sobre todo en la etapa de formación (Rivera-Holguín et al., 2016), posiblemente porque demanda de un contexto democrático y un reconocimiento de los límites del conocimiento profesional.

De otro lado, el tipo de trabajo de campo al que los y las estudiantes del Perú son expuestos dentro de su formación profesional se distribuye en un *continuum* que va desde el asistencialismo (trabajo *en* la comunidad) hasta un trabajo de colaboración (trabajo *con* la comunidad), en el que la mayoría se ubica en un punto medio (trabajo *para* la comunidad), que implica interés, pero denota dificultad para generar procesos participativos, que generen cambios en aspectos estructurales que son indispensables para la transformación social (Nelson & Prilleltensky, 2010). El dato que solo un 14,7% de trabajo de campo se ubique en la categoría “*con*” la comunidad refleja marginalización y una ausencia de mirada ética y política, que no asume la construcción colectiva y la participación como elemento clave para la transformación social (Nelson & Prilleltensky, 2010), lo cual relega la indispensable participación de las comunidades para generar cambios sociales y mantiene un rol protagónico del psicólogo como portador de saberes (Rivera-Holguín, Velázquez & Morote,

2014; Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik, 2012).

El trabajo de campo implica considerar aspectos éticos antes, durante y después del trabajo práctico. Como plantea Singer (2011), el valor de tener un marco referencial ético sólido que guíe la investigación y la formación permite que la ética acompañe la conducta y el comportamiento de los y las estudiantes de Psicología. Lo ético en la formación es el acompañamiento al estudiante, donde se cierra el ciclo formativo. En este sentido, como plantea Pasmanik y Winkler (2009), se trata de concebir la ética como parte de la configuración del ser psicólogo/a, para lo cual lo esperable es fomentar que los y las estudiantes se apropien de los principios éticos a lo largo del proceso formativo, que suele iniciar en la adolescencia y finalizar en la adultez joven, momentos del desarrollo personal que ofrecen distintas posibilidades de aprendizaje y apropiación como parte de la identidad profesional.

Campbell (2016) plantea que, si bien, no hay principios y estándares escritos específicos para la Psicología Comunitaria, se cuenta con una tradición oral que define la práctica ética en PC en los diferentes programas de formación y en los diferentes equipos de investigación. Es necesario generar espacios para discutir e intercambiar ideas respecto a los casos que se presentan en el trabajo de campo, que generan dilemas y desde ahí construir la competencia ética en la formación (Velázquez *et al.*, 2017; Winkler, 2007). Se requiere compartir nuestras historias de conflictos y dilemas éticos que se hayan dado a lo largo de intervenciones o investigaciones entre los equipos de trabajo y con los y las estudiantes (Morris, 2015).

### **Presencia de trabajo de campo, pero ausencia de problemáticas locales**

En general, los sílabos de PC y CA no proponen una mirada crítica sobre lo ocurrido en cada contexto sociohistórico, lo cual remite una formación en PC con dificultades para aportar propuestas de cambio y para problematizar el estado de cosas. Sin embargo, se identifica a algunas universidades de regiones en las que se rescata lo local, como es el caso de cursos en los que se incluye problemáticas vinculadas a la salud pública o la educación pública de la región. Mientras que en las universidades privadas de las regiones se encuentra la inclusión de las problemáticas regionales pero, desde un interés más bien de libre mercado, como es el caso de universidades que forman en PC con una orientación a espacios laborales vinculados a empresas (de industrias extractivas u otras similares) y no con una mirada comunitaria que permita la participación activa de la población.

Tebes, Thai & Matlin (2014) resaltan los principios claves de la PC y su compromiso con la justicia social y el empoderamiento de los actores. La inclusión de trabajo de campo *en y para* la comunidad representa una forma de incluir problemáticas identificadas y catalogadas desde ojos externos – del docente, del estudiante, de la institución – no desde el rol activo de la población. Esto juega en contra de los procesos de empoderamiento, redirección del poder y transformación social.

Se tratan, en algunos casos, de propuestas asistencialistas con énfasis en la instrumentalización y no en el vínculo social, no se mira al otro como una persona con capacidades, sino como un ser carente y, por ello, incapaz de ser actor de su propio cambio social. El énfasis



identificado está en formar profesionales formuladores de proyectos sociales que validan el *statu quo* y que no lo problematizan o cuestionan; esto ocurre básicamente desde las universidades privadas que responden al mercado (no se forman profesionales para generar cambio y transformación social, sino profesionales que sean “empleables”).

Tampoco se incorpora el contexto como análisis político. Por ejemplo, en regiones afectadas por el conflicto armado interno o por conflictos socio-ambientales estos temas no aparecen vinculados a lo ético. Velázquez *et al.* (2017) resaltan la importancia de que los programas formativos logren al mismo tiempo afianzar conocimientos y anclarlos en la realidad. Para que esto sea posible, es indispensable una familiarización, adaptación al contexto y trabajo *con* la comunidad.

La presencia explícita o la ausencia de lo ético y lo político está en relación a cómo se percibe a la comunidad, y a partir de esto, cómo se establece la relación con la comunidad (Vera, 2014), es decir, cuando la comunidad es entendida como un espacio contextual, el trabajo comunitario se orienta a acciones específicas *en* la comunidad, lo cual, genera una ausencia de la dimensión ética y política. Cuando la comunidad es definida por su problemática, el trabajo se orienta a querer cambiar a la comunidad desde lo manifiesto. Se realizan entonces intervenciones comunitarias, *para* resolver o atender aquello percibido como problemática. Ello no conduce a generar participación que movilice el cambio o transformación social, lo cual implica debilidad en la presencia de la dimensión ética y política. En cambio, si la comunidad es entendida como actor social, el trabajo comunitario es *con* la comunidad

y conduce a problematizar las situaciones que generan condiciones de vulnerabilidad social apuntando al fortalecimiento y a la transformación social, implicando esto una presencia explícita de la dimensión ética y política en la acción comunitaria y la posibilidad de validar los conocimientos locales.

## Conclusión

La educación en Perú se enmarca en un modelo económico neoliberal, que no dialoga con un modelo de desarrollo humano, que apueste por el desarrollo de capacidades y las libertades (Nussbaum, 2012). En este sentido, la escasa presencia de propuestas que planteen una ética relacionada con el otro, como actor de su propio cambio social, implica una postergación del componente emotivo del aprendizaje (Mora, 2013). Los alumnos aprenden saberes teóricos que rara vez pueden contrastar con experiencias de interacción social.

En el Perú, la mayoría de las universidades funcionan bajo el modelo empresarial y la intervención en relaciones sociales desiguales o la búsqueda del bien común escapan a su horizonte principal. Por ella, las universidades no se proponen como tarea central generar una transformación perdurable en su propia sociedad. En contraste, son muy pocas las universidades que tienen un compromiso social y políticas claras para responder a las demandas urgentes de las poblaciones menos favorecidas.

Al interior de las universidades privadas, se puede encontrar una heterogeneidad matizada por los fondos para el funcionamiento de la universidad. En aquellas más sujetas al libre mercado, se encuentra el abandono del rol de la universidad de formar profesionales

comprometidos con su sociedad y más bien se forman tecnócratas, que no logran ver las problemáticas ubicadas en un contexto mayor de relaciones de poder. También se identifica la acción de universidades privadas, con menor prestigio académico, cuyos fondos se orientan al vínculo con organizaciones religiosas, fuerzas armadas o industrias extractivas, y con acciones de trabajo de campo que revelan propuestas verticales de acción cívica, “evangelizadoras” o asistencialistas.

La globalización y la lógica del mercado subordinan los fines de la universidad – el bien social – a un servicio económico que se rige por oferta y demanda. La tendencia hegemónica es el desarrollo de una formación en Psicología, desde el ámbito de las universidades privadas, como una fuente de ingresos y de desarrollo comercial, antes que un compromiso con un ejercicio pleno de ciudadanía para todos.

Lo ético presupone respeto por las diferencias y la capacidad de entrar en diálogo con la diversidad social; ello conduce a una perspectiva intercultural presente en la formación de psicólogos comunitarios. Además, dialoga con la idea de desmontar el rol de experto y asumir un rol de facilitador para fortalecer relaciones de poder horizontales (Kagan, Burton, Duckett, Lawthom & Siddiquee, 2011). Por ello, es importante que quienes trabajan en PC cuestionen y reflexionen sobre su praxis de forma constante y sobre su saber-poder y sus efectos en poblaciones determinadas.

Este estudio aporta en la reflexión sobre el papel de la ética de la disciplina psicológica, aun cuando sea solo una entrada específica a la formación en Psicología Comunitaria.

## Limitaciones del estudio

El presente estudio presenta la limitación de considerar únicamente el análisis documental y no utilizar otras fuentes más directas para conocer cómo se realiza la formación ética en PC y CA, desde los propios actores participantes (docentes, estudiantes) o de cómo esa formación se traduce en el campo comunitario (población, profesionales). Por ello continuaremos esta investigación en una segunda etapa en la cual se escuche y analice las percepciones de estudiantes y docentes.

Asimismo, con el propósito de conocer la presencia de la Psicología Comunitaria en las carreras de Psicología, este estudio se ha limitado al nivel de pregrado. En una siguiente etapa se incluirá el nivel de posgrado.

## Referencias

- Berroeta, H. (2014). El que hacer de la Psicología Comunitaria: Coordenadas para una cartografía. *Psicoperspectivas*, 14(2), 19-31.
- Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., & Pérez, E. (2010). *José Luis Rebellato, intelectual radical*. Montevideo: EPPAL, Nordan y Extensión.
- Campbell, R. (2016). “It’s the Way That You Do It”: Developing an ethical framework for Community psychology research and action. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 294-302.
- Castillo, T., Echeverría, R., Campo, T., & Guzmán, M. (2015). Ética y Formación en Psicología Social Comunitaria en Universidades de Calidad en México. In G. García & Cruz, O. (Eds.). A. Zambrano

Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., Hildenbrand, A., Wakeham, A., & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

- Constanzo, & M. Palacín Lois (Eds.). *Los retos de la Psicología en la sociedad contemporánea* (pp. 295-301). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Davidson, H., Evans, S., Ganote, C., Henrickson, J., Jacobs-Priebe, L., Jones, D., Prilleltensky, T., & Riemer, M. (2006). Power and action in critical theory across disciplines: Implications for critical Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 38, 35-49. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10464-0069061-4>
- Fernández, A. (2006). *Política y subjetividad*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Heller, K. (2004). The ethics of community intervention. En A. Sánchez Vidal, A. Zambrano Constanzo & M. Palacín Lois (Eds.). *Psicología Comunitaria Europea: Comunidad, poder, ética y valores* (pp. 155-165). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Kagan, C. M., Burton, M., Duckett, P. S., Lawthom, R., & Siddiquee, A. (2011). *Critical Community Psychology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: Método de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morris, M. (2015). Professional judgment and ethics. In V. C. Scott & S. M. Wolfe (Eds.). *Community Psychology: Foundations for practice* (pp. 132-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Musitu, G., y Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology: In pursuit of liberation and well-being*. Palgrave Macmillan.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Olivares, B., Reyes, M. I., Berroeta, H., & Winkler, M. I. (2016). La formación universitaria en la Psicología Comunitaria chilena de hoy: ¿Un lugar subalterno?. *Psykhe*, 25(2), 1-12.
- Ortiz, B. (2015). Lo académico, lo comunitario y lo personal en la praxis de la Psicología Comunitaria: ¿un monstruo de tres cabezas o la santísima trinidad?. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 206-221.
- Pasmanik, D., & Winkler, M. I. (2009). Buscando orientaciones: Pautas para la enseñanza de la Ética Profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psykhe*, 18(2), 37-49.
- Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2002). *Doing Psychology critically: Making a difference in diverse settings*. London: Palgrave.
- Preiss, D., & Peña, E. (2011). *Psicología Cultural: una disciplina necesaria*.

Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., Hildenbrand, A., Wakeham, A., & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

- Revista de Estudios Sociales*, 40, 136-141.
- Quintal de Freitas, M. (1993). Prácticas en comunidad en Psicología Comunitaria. In M. Montero (2002). *Psicología Social Comunitaria* (pp. 139-166). Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Rebellato, J. L., & Giménez, L. (1997). Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades. Montevideo: Roca Viva.
- Richaud, M. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques*, 19(1-2), 5-18.
- Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., Custodio, E., Hildenbrand, A., & Wakeham, A. (2018). La praxis en la formación en Psicología Comunitaria: Una mirada ética. *Revista de Psicología*, 36(2) [en prensa].
- Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., & Morote, R. (2014). Participación y fortalecimiento comunitario en un contexto pos terremoto en Chíncha, Perú. *Psicoperspectivas*, 13(2), 144-155.
- Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., & Morote, R. (2016). A post disaster capacity building model in Peru. *Intervention Journal*, 1(1), 4-17.
- Rodríguez, A., Pérez, L., Prieto, M., & López, S. (2016). Caminos en la formación en Psicología Social Comunitaria: Procesos y rupturas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 259-277.
- Rodríguez, A., de la Cuesta, P., Recto, G., & Mosquera, S. (2016). La ética en la formación en Psicología en Uruguay en clave de Psicología Comunitaria. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(1), 32-42.
- Sánchez, A. (2017). The ethics of Community Psychology: actors, values, options, and consequences. in M. Bond, I. Serrano-García & C. B. Keys (Editors-in-Chief). *APA handbook of Community Psychology* (Cap 3, Vol. 1). Washington D.C.: APA.
- Tebes, J. K., Thai, N. D., & Matlin, S. L. (2014). Twenty-first century science as a relational process: From Eureka! to team science and a place for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 53, 475-490.
- Singer, P. (2011b). *Practical ethics* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vera, C. (2015). *Dimensión ética en la formación de Psicología Comunitaria en universidades de Lima-Perú*. Tesis de Maestría. Recuperada de Repositorio Digital de Tesis PUCP. (Acceso o Solicitud No.).
- Velázquez, M. (2010). La universidad en el Perú o el matrimonio del cinismo y el autismo. *Revista Quehacer*. 177.
- Velázquez, T., Rivera-Holguín, M., & Custodio, E. (2017). Aportes y reflexiones de la formación en Psicología Comunitaria PUCP en tres regiones del Perú. *Revista de Psicología*, 35(1), 193-224.
- Velázquez, T., Rivera-Holguín, M., & Custodio, E. (2015). El acompañamiento y el cuidado de los equipos en la Psicología Comunitaria: Un modelo teórico y práctico. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 307-334. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/>

Rivera-Holguín, M., Velázquez, T., Hildenbrand, A., Wakeham, A., & Vera, C. *Presencias y Ausencias de la Ética en la formación en Psicología Comunitaria en el Perú*

- Winkler, M. I. (2007). Cuestiones éticas en Psicología Comunitaria: dudas en la praxis. In J. Alfaro & H. Berroeta (Eds.). *Trayectoria de la Psicología Comunitaria en Chile: Prácticas y Conceptos* (pp. 373-400). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2012). Querer no basta: deberes éticos en la práctica, formación e investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhé*, 21(1), 115-129.
- Winkler, M. I., Pasmanik, D., & Alvear, K. (2008). *Cuestiones éticas en la formación la práctica y la investigación en Psicología Comunitaria*. Proyecto FONDECYT N° 1080528.
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 13(2), 44-54.
- Winkler, M., Pasmanik, D., Alvear, K., & Olivares, B. (2015). *La dimensión ética en Psicología Comunitaria: Orientaciones específicas para la práctica y la formación*. Santiago de Chile: USACH.
- Winkler, M., Velázquez, T., Rivera, M., Castillo, T., Rodríguez, A., & Ayala, N. (2016). Ética y formación en Psicología Comunitaria: Análisis de Programas y Asignaturas en Universidades Latinoamericanas. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 23-31. Recuperado de <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/78/pdf>

Recibido en: 30/11/2018

Aprobado en: 29/07/2019