

Análisis contingencial de la formación ética en programas de psicología en Colombia

Contingency Analysis of Ethics Training in Psychology Programs in Colombia

Análise de contingência da formação ética em programas de psicologia na Colômbia

Diana Paola Pulido-Castelblanco, Psic., MSc.¹ , Blanca Patricia Ballesteros-de Valderrama, Psic., MSc.² 

1. Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica, Candidata a doctora en Doctorado en Bioética. Directora Programa de Psicología. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Floridablanca, Santander, Colombia.
2. Psicóloga, Magíster en Educación, Magíster en Psicología Clínica. Colegio Colombiano de Psicólogos. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

Correspondencia. Diana Paola Pulido Castelblanco. Cll. 200 # 12-528, Torre 4, Apartamento 403. Floridablanca, Santander, Colombia. Email. doctoradianapaulapulido@gmail.com, dpulido356@unab.edu.co.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO:

Artículo recibido: 25 de marzo de 2022
Artículo aceptado: 11 de julio de 2022
DOI: <https://doi.org/10.29375/01237047.4431>

Cómo citar. Pulido-Castelblanco DP, Ballesteros-de Valderrama BP. Análisis contingencial de la formación ética en programas de psicología en Colombia. MedUNAB [Internet]. 25(2):151-163. doi: <https://doi.org/10.29375/01237047.4431>

RESUMEN

Introducción. El tema de la formación ética en psicología ha sido una constante en Colombia, especialmente desde la constitución de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología. Sin embargo, los reportes de deficiencias en la formación ética y la revisión de investigaciones, centradas en identificar el conocimiento ético de los estudiantes y el actuar profesional en psicología, justifican un estudio más complejo. En este marco, las relaciones entre los factores contextuales, que son necesarios para comprender las dinámicas en la formación psicológica, y los factores relacionados con el ejercicio ético de la profesión deben incluirse en el análisis. El objetivo del estudio fue, entonces, evidenciar, a través de un análisis contingencial de los planes de estudio de los programas de psicología en Colombia, las relaciones de interdependencia entre los diferentes actores que intervienen en la formación ética, el entrelazamiento de las contingencias de refuerzo individual y las consecuencias culturales. **Metodología.** Estudio cualitativo de análisis documental con la metodología propuesta por Todorov en cuanto al análisis contingencial. **Resultados.** Se muestran prácticas entrelazadas en términos de metacontingencias en las instituciones formativas, más enfocadas al desarrollo profesional que a la formación ética. A nivel interinstitucional, las prácticas no evidencian una metacontingencia en sentido estricto, lo cual se analiza a la luz de la política de autonomía universitaria y de libertad de cátedra. La mala praxis puede considerarse como una macrocontingencia, desde el punto de vista de la normalización de prácticas sin una reflexión ética. **Discusión.** La formación en psicología se comprende como una práctica cultural, en función de contingencias entrelazadas de forma

relativamente efectiva, que forma profesionales que se ajustan a las necesidades de la sociedad, postura que es coherente con lo propuesto por otros autores. **Conclusiones.** Es necesaria una integración efectiva del entrenamiento en competencias disciplinares con el de competencias éticas, con el fin de lograr una práctica cultural en los términos metacontingenciales analizados.

Palabras clave:

Características Culturales; Análisis Aplicado de la Conducta; Ética Profesional; Universidades; Práctica Psicológica

ABSTRACT

Introduction. The topic of ethics training in psychology has been constant in Colombia, especially since the Colombian Association of Psychology Faculties was created. However, reports of deficiencies in ethics training and research reviews, centered on identifying the ethical knowledge of students and professional actions in psychology, justify more complex studies. In this framework, relationships between contextual factors, which are necessary to understand the dynamics of psychological education, and factors related to ethically practicing the profession, must be included in the analysis. The objective of the study was, therefore, to demonstrate interdependent relations between the different actors that participate in ethics training, the interlocking of individual reinforcement contingencies and cultural consequences through a contingency analysis of psychology program curricula in Colombia. **Methodology.** A qualitative documentary analysis study with the methodology proposed by Todorov in terms of contingency analyses. **Results.** Interlocking practices were demonstrated in terms of metacontingencies in educational institutions, more focused on professional development than on ethics training. On an inter-institutional level, practices do not demonstrate a metacontingency in the strict sense, which was analyzed in light of the university autonomy and academic freedom policy. Malpractice can be considered a macrocontingency from the point of view of normalizing practices without an ethical reflection. **Discussion.** Psychological education is understood as a cultural practice that depends on relatively effectively interlocking contingencies, which prepares professionals who can adjust to the needs of society. This posture is coherent with the authors' proposals. **Conclusions.** It is necessary to effectively integrate training in disciplinary skills with ethics, in order to attain a cultural practice in the terms of the analyzed metacontingency.

Keywords:

Cultural Characteristics; Applied Behavior Analysis; Ethics, Professional; Universities; Practice, Psychological

RESUMO

Introdução. A questão da formação ética em psicologia tem sido uma constante na Colômbia, especialmente desde a constituição da Associação Colombiana de Faculdades de Psicologia. No entanto, os relatos de deficiências na formação ética e a revisão de pesquisas, voltadas para identificar o conhecimento ético dos alunos e o comportamento profissional em psicologia, justificam um estudo mais complexo. Nesse quadro, as relações entre os fatores contextuais, necessários para compreender a dinâmica da formação psicológica, e os fatores relacionados ao exercício ético da profissão devem ser incluídos na análise. O objetivo do estudo foi, portanto, mostrar, através de uma análise contingencial dos planos de estudo dos programas de psicologia na Colômbia, as relações de interdependência entre os diferentes atores envolvidos na formação ética, o entrelaçamento das contingências de reforço individual e consequências culturais. **Metodologia.** Estudo qualitativo de análise documental com a metodologia proposta por Todorov em termos de análise de contingência. **Resultados.** Práticas entrelaçadas se mostram em termos de meta-contingências nas instituições formadoras, mais voltadas para o desenvolvimento profissional do que para a formação ética. No plano interinstitucional, as práticas não apresentam uma meta-contingência em sentido estrito, o que é analisado à luz da política de autonomia universitária e liberdade acadêmica. A práxis errada pode ser considerada uma macro-contingência, do ponto de vista da normalização de práticas sem reflexão ética. **Discussão.** A formação em psicologia é entendida como uma prática cultural, baseada em contingências relativamente efetivamente entrelaçadas, que forma profissionais que se

ajustam às necessidades da sociedade, posição condizente com a proposta por outros autores. **Conclusões.** É necessária uma integração efetiva da formação em competências disciplinares com a de competências éticas, a fim de alcançar uma prática cultural nos termos meta-contingenciais analisados.

Palavras-chave:

Características Culturais; Análise do Comportamento Aplicada; Ética Profissional; Universidades; Prática Psicológica

Introducción

En Colombia, como en otros países de la región, la preocupación por la formación ética en psicología ha sido una constante, especialmente a partir de la década de 1970. Esta formación se ha fortalecido en el país con la constitución de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI) en 1986 (1,2) y con su participación, junto al Ministerio de Educación (MEN) (3), en la definición de lineamientos de calidad para los programas de la disciplina. Así mismo, este interés se ha manifestado en Colombia en la creación de propuestas para promover la búsqueda del bienestar de las personas y las comunidades involucradas en el actuar científico y profesional, sin perder de vista que la formación ética es más que la enseñanza de códigos deontológicos, o de posturas morales o filosóficas. En este sentido, se ha demandado del profesional la toma de decisiones éticas ante situaciones dilemáticas en su ejercicio de la psicología, con base en una argumentación fuerte que evidencie su razonamiento ético (4-7). No obstante, estudios en Colombia, como el de González et al. (8) y Ballesteros et al. (9), y en otros países (10-13) coinciden en reportar deficiencias en la formación ética, a pesar de los cursos que hay al respecto en la mayoría de los planes curriculares. Estas deficiencias incluyen énfasis en lo teórico, desarticulación con el quehacer cotidiano, falta de estrategias para identificar dilemas éticos, y para abordarlos críticamente, y falta de integración con todo el proceso formativo.

En esta línea de interés, y en concordancia con la normativa constitucional (14) y educativa (15), se entiende que las prácticas formativas en las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como objetivo coordinar esfuerzos de diferentes actores para lograr una enseñanza disciplinar que garantice la mejor formación moral y ética a los estudiantes. Así, la enseñanza puede entenderse como una práctica social que implica interacción grupal, coordinación de diversos actores y una consecuencia ideal compartida (16-18). Para comprender mejor esta práctica, es importante señalar que las IES se definen precisamente como entidades culturales o sistemas conductuales, en interacción con factores contextuales que las afectan (18,19). En relación con esto, estas adoptan la perspectiva del análisis conductual, el cual aplica sus principios a nivel individual y cultural y propone el análisis contingencial y metacontingencial como metodología para entender

fenómenos de interés en ambos niveles; en este caso, la formación profesional y ética en la psicología en Colombia. Esta perspectiva busca también ampliar la investigación que se ha centrado en prácticas moleculares y deja de lado las relaciones críticas entre los diversos factores del contexto social y educativo.

El término metacontingencia fue propuesto por Glenn (20,21) para describir el tercer nivel de selección por consecuencias: la selección cultural descrita por Skinner (22). Es importante recordar que el primer nivel de selección se refiere a las contingencias filogenéticas y el segundo, a las contingencias ontogenéticas (relaciones funcionales entre la conducta y los factores contextuales). En este sentido, la metacontingencia es una relación entre contingencias conductuales entrelazadas recurrentes, un producto agregado y los eventos ambientales de selección o consecuencias culturales. Por un lado, las contingencias conductuales entrelazadas implican relaciones en las que la conducta de una persona, o sus consecuencias, funciona como variable ambiental para la conducta de otras. Por otro lado, las consecuencias culturales son contingentes a las conductuales entrelazadas, lo que explica su mantenimiento, aún en ausencia de refuerzo directo para cada conducta individual (23-25). Al respecto, es importante señalar que, si bien Ardila-Sánchez et al. (26) aclaran que las contingencias entrelazadas son la unidad de análisis, medida por su producto agregado, Zilio (27) cuestiona la utilidad del término y de una unidad de análisis distinta.

El análisis metacontingencial sirve, entonces, para estudiar sistemas conductuales, como el gobierno, la economía, la salud y la educación; también sirve para comprender sistemas organizacionales complejos, entender la selección de ciertas conductas colectivas y modificar el contexto según un fin social particular (28-33). A propósito, Krispin (34,35) afirma que la teoría de sistemas auto organizados ayuda a entender mejor el papel de la metacontingencia en el análisis cultural, aunque reconoce que todavía falta identificar procesos del cambio cultural. El autor subraya que esto debe hacerse con un trabajo interdisciplinario, a partir de principios y conceptos de la teoría de la conducta y de la teoría de sistemas, que explica las dinámicas de autoorganización que pueden emerger vía metacontingencias.

Respecto al producto agregado, este resulta del trabajo colaborativo de los integrantes del grupo y no tiene que ser un objeto; puede tener la doble función de reforzar la conducta de los participantes y de seleccionar las contingencias entrelazadas (33,36-41).

En Colombia, Páramo (42) y Páramo et al. (43) han trabajado el concepto de metacontingencia, en educación ciudadana y en contexto escolar, reconociendo su valor en la teoría de la pedagogía urbana, la investigación en el análisis conductual aplicado y la psicología ambiental.

En las IES, según Malott et al. (18), Robertson et al. (44) y Yáber (19), la metacontingencia incluye las relaciones entre las contingencias entrelazadas de profesores, estudiantes y personal de apoyo (en docencia, investigación y extensión) y los productos agregados de conocimiento, egresados y servicios, siendo la sociedad el sistema receptor que demanda las competencias de los egresados. Cuando el egresado no satisface los requerimientos de la sociedad, disminuye la demanda de los programas cursados, pues es esta la que incrementa la probabilidad de la ocurrencia de las contingencias entrelazadas en las IES.

Así mismo, vale la pena agregar que un componente fundamental de la metacontingencia son las reglas que especifican la consecuencia de un producto agregado para las personas, grupo u organización. Las reglas pueden quedar explícitas en un documento, como un proyecto de ley (33,45), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y las resoluciones y decretos internos de cada IES.

Por otro lado, el término de macrocontingencia también es importante en este trabajo. Este fue propuesto por Glenn (36,46) para entender un fenómeno social que resulta del efecto acumulativo de conductas individuales y puede considerarse una práctica cultural, aunque no sea suficiente para asumir su transmisión. La macrocontingencia es la relación entre la conducta operante gobernada por contingencias individuales y un efecto acumulativo de significancia social (24,47,48). Un ejemplo de macrocontingencia es la obesidad mórbida (Figura 1) que, de acuerdo con Pulido-Castelblanco et al. (49), es resultado de una práctica de muchas personas, bajo contingencias idiográficas, es decir, la conducta alimentaria de cada persona es independiente de la de otra, pero se genera una consecuencia cultural: aumento en la morbi-mortalidad de la población, costos de salud pública, disminución del ingreso per cápita y menor cobertura en salud.

A la luz de todo lo anterior, se planteó el objetivo de evidenciar las relaciones de interdependencia entre los diferentes actores involucrados en la enseñanza de la

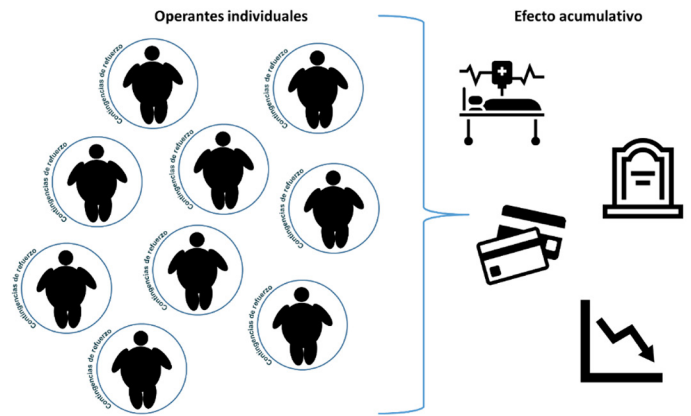


Figura 1. Representación gráfica de los componentes de la macrocontingencia.

Fuente: elaborado por los autores. Íconos creados por Eucalypt y Freepik en www.flaticon.com

ética, el entrelazamiento de las contingencias de refuerzo individual y las consecuencias culturales. Todo ello a través de un análisis contingencial de los planes de estudio de algunos programas de psicología en Colombia. La razón principal para hacer este estudio es que, a pesar de la normatividad, se demuestran deficiencias en la formación ética, y el ejercicio profesional de la disciplina, que ameritan definir las IES como entidades culturales o sistemas conductuales, en interacción con factores contextuales que las afectan. Así mismo, es importante entender, en el marco de este análisis, la enseñanza como una práctica social que puede comprenderse en términos de contingencias y metacontingencias.

¿Qué se sabe del tema?

La preocupación por la formación ética en Psicología es reiterativa, especialmente a partir de la década de 1970. En Colombia, estudios como el de González et al. (8) y Ballesteros et al. (9) coinciden en reportar deficiencias en este aspecto, a pesar de los cursos sobre ética que hay en la mayoría de los planes curriculares.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo a través de un análisis documental, inspirado en la propuesta de Todorov (33) y dirigido al análisis funcional, para identificar contingencias, metacontingencias y macrocontingencias en las prácticas

de enseñanza de la ética en los programas de grado de psicología. La tipología de estudio se denomina Análisis Contingencial, que, como se mencionó anteriormente, ha sido efectiva como metodología. El criterio de inclusión de los programas de psicología a ser estudiados fue su disponibilidad en las páginas web de las universidades, lo que dio como resultado 129 planes de estudio de IES privadas y públicas, vigentes a 2020. También se consultaron documentos de ASCOFAPSI y Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC), e información actualizada por parte del director ejecutivo de Tribunales Deontológicos y Bioéticos, que se detallarán posteriormente. Así mismo, se consultaron planes de los cursos de ética, obligatorios y electivos, el PEP y el PEI de tres universidades privadas y una pública, los cuales estaban disponibles en la web.

A partir de esta información, se realizó una selección de los apartados y secciones que incluyeran las palabras clave: “Ética”, “Bioética”, “Deontología” y “Moral”. La información se organizó en una matriz en Excel que permitió realizar un análisis de puntos guía en los siguientes niveles:

1. Institucional: lo enunciado en los PEI y PEP sobre la conducta esperada de los estudiantes y de los docentes, y del futuro profesional en psicología.
2. Programa de psicología: lo enunciado en los perfiles de egreso y la misión y visión de programas de psicología. Adicionalmente, se incluyó lo expuesto en las mallas curriculares de los cursos específicos de la enseñanza en ética, bioética o deontología, con su modalidad respectiva (obligatorio o electivo).
3. Cursos de ética/bioética/deontología: Lo que se privilegia en los enunciados de los planes de estudio. Para ello, se tuvieron en cuenta:
 - i) Competencias que se pretende formar
 - ii) Contenidos temáticos
 - iii) Referencias bibliográficas
 - iv) Estrategias didácticas y pedagógicas identificables

Con información, fue posible definir las contingencias entrelazadas que aparecen enunciadas en los documentos revisados, para dar cuenta de:

1. Conductas de los diferentes actores involucrados en la enseñanza de la ética: docentes, estudiantes, personal de apoyo para la docencia, investigación y extensión, así como de los egresados y comunidad externa a la universidad.
2. Interacción entre las conductas de cada uno de los implicados, identificando los posibles antecedentes y consecuentes, y las posibles consecuencias culturales.
3. Factores contextuales relacionados con las conductas y su interacción, con la función de antecedentes o consecuentes en las contingencias presentadas.
4. Definición del producto agregado esperado, en cuanto perfil del egresado y su relación con los cursos, actividades y demás espacios académicos de la enseñanza de ética, bioética y deontología.

Finalmente, se analizó la correspondencia teórica entre los postulados del análisis del comportamiento aplicado a procesos sociales y los hallazgos.

Resultados

Se presentan los resultados del análisis contingencial organizados en tres secciones:

1) Contingencias de refuerzo en el aula de clase

Este primer nivel de análisis se hace con base en la reflexión teórica de la literatura especializada sobre la relación docente-estudiantes en el aula de clase. Esta señala que el comportamiento de los estudiantes retroalimenta las prácticas docentes y viceversa, en la medida en que la conducta de uno puede convertirse en antecedente o consecuente de la conducta del otro. Esta interacción sucede en el marco de una institucionalidad con estímulos discriminativos que acentúa una necesidad de refuerzo en las prácticas docentes y estudiantiles. Aquí entran en juego las variables personales, que incluyen la historia de aprendizaje de los actores (docente y estudiantes), sus condiciones de motivación y las reglas verbales respecto de su rol. En las variables personales de los docentes, se abarcan tres aspectos:

- i. Formación disciplinar afín con el curso a dictar y la experiencia en procesos de enseñanza en IES. Si bien no es un requerimiento contar con formación en docencia universitaria, esto puede tener como consecuencia que las prácticas de enseñanza sean limitadas y, en algunos casos, insuficientes. Así mismo, los docentes pueden tener diferentes creencias, valores o intereses y, de este modo, emprender de forma diferencial los procesos educativos (13).
- ii. Factores de motivación, en los cuales influyen, por ejemplo, variables de tipo económico, tipo de contratación, vinculación laboral y remuneración económica acorde al escalafón docente. Estos elementos varían y, en ocasiones, dichas condiciones tienen como

consecuencia que los docentes trabajen en más de una universidad para reunir el ingreso necesario. Sumado a esto, la carga académica y administrativa de los docentes puede generar estrés e incluso Síndrome de Burnout (54-56).

iii. Comprensión del rol del docente. Este rol, que implica búsqueda activa de estrategias novedosas e innovadoras para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y promover una formación integral, se puede comprender desde los enmarcamientos relacionales derivados a lo largo de la experiencia (57).

Respecto de las variables de los estudiantes, se incluye, igualmente, una historia de desarrollo de patrones de conducta en el aula de clase. A esto se suman los factores motivacionales, tales como el interés por la clase y la dificultad o facilidad para comprender las temáticas analizadas. Además, se abarcan también actividades extracurriculares, número de asignaturas inscritas, actividades laborales, de ocio, compromisos familiares, sentimentales, entre otros. Todo ello puede influir en el nivel de compromiso, participación y atención en cada asignatura.

En cuanto a los factores institucionales, se incluyen las normas y los reglamentos y discursos que hay tanto en el currículo explícito (documentos aceptados y difundidos), como en el currículo oculto (prácticas cotidianas, cultura organizacional). Esto se puede observar a la luz de tres aspectos:

- I. Políticas que explicitan la misión, la visión, los perfiles de los estudiantes e, incluso, el modelo pedagógico de la institución. Estas forman parte de la identidad institucional y de un discurso sobre las conductas que se espera desarrollar en las aulas de clase.
- II. Los planes de curso que son diseñados de forma que se puedan operacionalizar los contenidos y las estrategias didácticas, pedagógicas y de evaluación. Estos planes enuncian reglas que se espera sean ejecutadas por los docentes y aceptadas por los estudiantes.
- III. Dinámicas institucionales (currículo oculto): incluyen los aprendizajes no intencionales ocurridos por factores vinculados con la enseñanza, mas no por el acto de enseñar en sí. Ejemplos de esto son el modelamiento por parte de los docentes, las metodologías usadas en los espacios académicos, los sistemas de evaluación privilegiados en la institución, las relaciones de poder, las formas de comunicación, las interacciones sociales, la cultura organizacional, las actividades extracurriculares, los discursos y la gestión de la

institución. El currículo oculto juega un papel central en los arreglos contingenciales en la medida que, si no va de la mano con el currículo explícito, promueve en los estudiantes aprendizajes diferentes a los deseados. De igual manera, esto genera discrepancia entre las prácticas discursivas y las acciones ejecutadas, lo cual tiene como resultado la formación de profesionales que no cumplen con el perfil formulado por la institución.

De todo lo anterior, se deduce que, por un lado, las variables institucionales son retroalimentadas por las consecuencias evidenciadas en la interacción entre docentes y estudiantes y, por el otro, las instituciones pueden modificar las prácticas, generar procesos de análisis curricular, cambiar políticas o actualizar los modelos pedagógicos. Las variables institucionales y las personales conforman un contexto disposicional en el desarrollo de una clase, donde las estrategias pedagógicas y didácticas son reforzadas (o castigadas) por los estudiantes, de manera que podrán mantenerse o modificarse, en función de dichas contingencias. Por ejemplo, si el docente utiliza una estrategia de formación eficaz, es probable que los estudiantes participen activamente, asistan a clase, desarrollen las actividades y superen incluso las expectativas del profesor. Así mismo, el docente puede retroalimentar el comportamiento del estudiante, tanto en el discurso en clase, como por medio de estrategias de evaluación y retroalimentación. Respecto a esto, vale la pena señalar que, si bien esta interacción tiene una estructura general, no es estática, sino dinámica y, por lo tanto, cada curso es un caso particular, con sus propias contingencias de funcionamiento interno. Adicional a esto, es importante considerar la función de modelo que desempeña el educador y que resulta relevante en el campo de la formación ética (9).

2) Metacontingencia de la formación profesional en psicología

A partir del análisis contingencial con las variables descritas, se encontraron entrelazamientos entre contingencias de refuerzo de los diferentes actores involucrados en el proceso. Así mismo, se constató la existencia de distintos espacios académicos que tienen como fin formar un profesional capaz de responder a las necesidades de personas, grupos y comunidades en la sociedad actual. Estas relaciones se representan en la Figura 2. El proceso de formación transcurre en un periodo de tiempo (de 4 a 5 años) y en cada espacio académico se presentan relaciones de interdependencia que pueden entenderse como la coherencia entre los diversos cursos, asignaturas, planes de curso y, en general, del plan de estudios. Ejemplo de esto pueden ser los proyectos integradores que han establecido algunas IES y que buscan

la articulación entre el conocimiento y las habilidades adquiridas. De igual manera, el entrelazamiento es resultado de la planeación estratégica del programa, con miras a desarrollar competencias disciplinares específicas en cada uno de los estudiantes, de forma tal que todos los egresados del programa tengan un perfil similar (Figura 2).

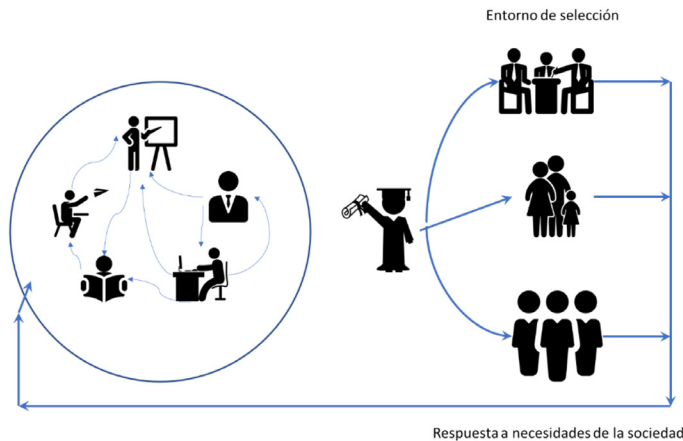


Figura 2. Metacontingencias en la formación profesional de psicología en las IES. Representación gráfica de los componentes de la metacontingencia.

Fuente: elaborado por los autores. Íconos creados por Freepik en www.flaticon.com

Por otro lado, a nivel intrainstitucional, se encontró que la planeación estratégica se ajusta a lo señalado por Martínez et al. (58), en cuanto a la coordinación entre los diferentes actores de las IES para gestionar un currículo que garantice la calidad de la educación, así como para responder a las necesidades de la sociedad.

Con respecto al nivel interinstitucional, el análisis de documentos publicados por COLPSIC y por ASCOFAPSI, entre ellos Perfil y competencias del psicólogo en Colombia en el contexto de la salud (59) y el de Deontología y Bioética (60), evidenció un trabajo coordinado y dirigido a definir unas competencias mínimas que debe tener todo psicólogo en Colombia para garantizar un servicio profesional ético de calidad. Sin embargo, a pesar de esto, no hay evidencia de metacontingencias.

3) Formación ética en psicología

En los programas revisados se encontraron dos opciones de formación. Por un lado, se acude al concepto de transversalidad de la enseñanza de la ética en todos los espacios académicos, tal como lo describen varios autores (8,57-65). Por otra parte, se opta por cursos de ética en el plan de estudios. En relación con esto, al revisar 129 programas publicados en las páginas electrónicas institucionales, se encontró que el 88% cuenta con asignaturas sobre ética.

Los resultados del análisis de documentos institucionales de un programa de psicología (PEI, PEP, modelo pedagógico y 53 planes de curso) dejan ver que, aunque se hablaba de la ética transversal y se registraban propósitos de formación ética, el 75% de los cursos no contaba con lecturas o contenidos sobre el tema y el 63% no incluía actividades que permitieran un análisis ético en los temas vistos. Esto puede relacionarse con la adopción del concepto de libertad de cátedra que permite al docente elegir contenidos y metodologías pedagógicas.

Por otra parte, sobre la modalidad de los cursos de ética, electivas u obligatorias, se encontró que, de los 113 planes de estudio publicados con asignaturas de ética, el 91% son de carácter obligatorio. En el marco de la autonomía, cada IES planea sus cursos, en términos de sus contenidos y estrategias didácticas y de evaluación. En los contenidos prevalecen los relacionados con la enseñanza de los códigos de ética o códigos deontológicos, además de la presentación de las teorías éticas clásicas. De igual manera, sobresalen las estrategias didácticas de clase magistral, con la presentación por parte del docente y la revisión de lecturas seleccionadas; también se incluye el análisis de casos con dilemas éticos. En los programas se espera que estas estrategias didácticas promuevan la adquisición de conocimientos básicos sobre la normatividad y el desarrollo de habilidades para reconocer dilemas éticos.

En los diferentes documentos de la mayoría de las IES y de las instituciones gremiales, se constató que la formación ética constituye un pilar, pero hace falta un trabajo coordinado entre estas instituciones para poder hablar de una metacontingencia en el sentido estricto. De acuerdo con información de los Tribunales Deontológicos y Bioéticos de Psicología (66), hay un reporte importante de casos de mala praxis profesional, los cuales podrían analizarse en términos de macrocontingencias, es decir, como un efecto acumulativo de conductas individuales que violan uno o más principios éticos (Figura 3). No obstante, es importante resaltar que la proporción de casos de mala praxis es baja para una población de 104,888 graduados de psicología hasta 2018 (67).

¿Qué aporta de nuevo el artículo?

Este estudio permite una aproximación novedosa a la formación ética de los profesionales en psicología, al aplicar la metodología de análisis contingencial para comprender la enseñanza como práctica social y la institución educativa como sistema conductual. Lo anterior permite, a su vez, evidenciar la utilidad del análisis contingencial como metodología de investigación, el cual facilita la aproximación a fenómenos culturales.

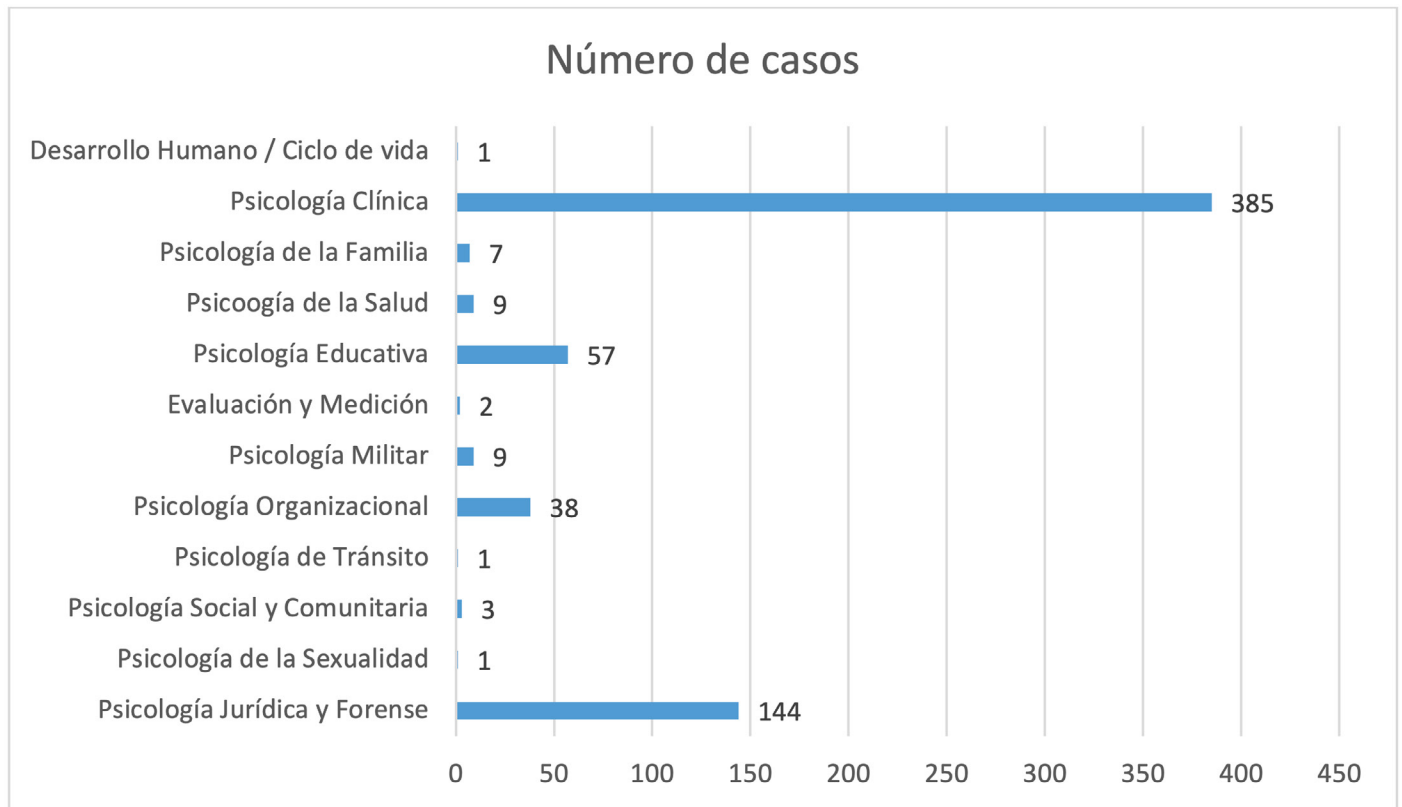


Figura 3. Metacontingencias en la formación profesional de psicología en las IES. Representación gráfica de los componentes de la metacontingencia.

Fuente: elaborado por los autores. Íconos creados por Freepik en www.flaticon.com

Discusión

El análisis contingencial como metodología, a partir de un estudio documental, permitió identificar las relaciones de interdependencia que hay entre los diferentes actores involucrados en la enseñanza de la ética, las contingencias entrelazadas y las consecuencias a nivel cultural, cumpliendo el objetivo planteado. En concordancia con el estudio de Robertson et al. (44), la formación en psicología se comprende como una práctica cultural que está en función de contingencias entrelazadas, de forma relativamente efectiva, para educar a un profesional que se ajuste a las necesidades de la sociedad. No obstante, en algunos casos, se hace más énfasis en el desarrollo de competencias técnicas y disciplinares que en el aprendizaje de competencias éticas. Fisher (68) se refiere a esto como un modelo de lógica neoliberal, en cuanto la educación se vuelve objeto de libre mercado y cada institución genera un producto particular, acorde con su perfil de egresado, de forma que tenga su “marca” distintiva. Esto puede estudiarse a la luz de la política de autonomía universitaria y de libertad de cátedra, que llega a desatender o a descuidar la formación ética, lo cual tiene como consecuencia una mala

praxis por faltas a la ética. Este problema merece analizarse no solo en función de las deficiencias en la educación ética, sino en función de los factores sociopolíticos que hay en una sociedad caracterizada por altos índices de corrupción y por la normalización de prácticas sin una reflexión ética (2).

En este sentido, si bien la proporción de casos de mala praxis es baja y no aplicaría el concepto de macrocontingencia como es usado por los expertos (20,29,43-44), es necesario lograr que las prácticas de la formación ética se encuentren entrelazadas a nivel interinstitucional, es decir, constituyan una metacontingencia. Los convenios entre Colpsic y Ascofapsi y el proyecto de ética psicológica podrían permitir contingencias entrelazadas entre las instituciones formadoras y entre estas y los profesionales para coordinar estrategias pedagógicas efectivas que integren la reflexión ética a la formación de competencias profesionales, como se describe posteriormente.

La baja proporción de casos de mala praxis también puede interpretarse como resultado del desconocimiento de la existencia de los Tribunales Deontológicos y Bioéticos

de Psicología y de los procedimientos para interponer una queja, a pesar de la labor pedagógica por parte de los mismos Tribunales (60).

Por otro lado, en cuanto a las contingencias de refuerzo en el aula de clase, como no se realizaron observaciones directas, los resultados deben interpretarse con precaución, pero reflejan las características de las variables personales, institucionales y contextuales que tienen una función en las contingencias y metacontingencias. La coherencia entre los planes de estudios y las prácticas docentes es clave para mantener contingencias de refuerzo positivo en el aula (18,19).

En consideración a las metacontingencias en la formación en psicología, como se mencionó al inicio de este apartado, estas se evidencian en la coherencia que hay entre los diversos cursos, asignaturas, planes de curso y, en general, del plan de estudios y la planeación estratégica del programa. El resultado, en términos de producto agregado (26), son los egresados con un perfil similar en cada institución.

Sobre la formación ética, los resultados muestran que la mayoría de los programas tienen cursos que han privilegiado la enseñanza de los códigos de ética o códigos deontológicos y la clase magistral, lo que coincide con las deficiencias formativas en los estudios revisados (8-13,61). Además, la formación ética, en los programas que también incluyen análisis de casos y de situaciones de dilemas éticos, sería mejor si promueve la reflexión crítica de las normas desde un punto de vista cultural e históricamente situado. Así mismo, este tipo de formación mejoraría si permite la comprensión contextual del sentido de las normas a la luz de los principios éticos y situaciones particulares, como lo proponen Ferrero (69), Montes (70) y Ballesteros-de Valderrama et al. (9). La importancia de los procesos deliberativos en la formación ética también es mencionada por Gracia (71) y Hottois (16). Adicionalmente, los resultados sobre la transversalidad de la formación ética muestran deficiencias que pueden discutirse con base en Díaz-Barriga et al. (61). El modelo de ética transversal tiene potencial cuando el contenido ético se trabaja de forma sistemática en cada contexto y situación pedagógica y, además, se acompaña de un seguimiento curricular y de las prácticas que conforman el currículo oculto.

Por último, hay que agregar que una limitación del análisis contingencial realizado es haberse basado exclusivamente en revisión documental, así que futuros estudios tendrían que incluir observaciones directas y otras metodologías para precisar las metacontingencias y las macrocontingencias en el campo de la formación ética en las IES.

Conclusiones

A partir del análisis contingencial realizado, surge la necesidad de fortalecer la formación ética en los programas de la carrera de psicología para lograr que las competencias éticas estén integradas a las carreras técnicas y profesionales. Una integración efectiva del entrenamiento en competencias disciplinares con el de competencias éticas daría lugar a una práctica cultural, en los términos metacontingenciales analizados, cuyo producto agregado es un egresado reconocido por su actuar profesional ético y reflexivo. Como se sugirió en el apartado anterior, esto implica un profesional capaz de identificar la dimensión ética en situaciones de su ejercicio cotidiano, con una reflexión crítica de las normas y el análisis contextual de las mismas.

A nivel interinstitucional, independientemente de las particularidades de las diferentes instituciones, se requiere establecer metacontingencias. Esto, con el fin de que el profesional reconozca la necesidad del trabajo coordinado con la comunidad de profesionales de psicología en pro del posicionamiento de la psicología como ciencia comprometida socialmente. En esa dirección, sin afectar la autonomía universitaria, se requiere mantener y enriquecer los esfuerzos de trabajo conjunto de la agremiación profesional y la académica (COLPSIC y ASCOFAPSI).

Finalmente, si bien este estudio se limitó a los programas académicos de la carrera de psicología, puede concluirse que los resultados y las recomendaciones derivadas de ellos aplicarían a la formación ética en los programas de otras disciplinas en los campos sociales y de la salud.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Financiación

Para la realización de este estudio no existió ningún tipo de financiación externa a los autores.

Referencias

1. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología - ASCOFAPSI Ética en la formación y prácticas del psicólogo en Colombia. Bogotá: Editorial Códice Ltda; 1997.
2. Ballesteros-de Valderrama BP. La mirada ética en las respuestas de la psicología a la situación actual. En Molina-Valencia N. Psicología en contextos de

- COVID-19, desafíos poscuarentena en Colombia. ASCOFAPSI [Internet]. 2020:19-35. Recuperado a partir de <https://ascofapsi.org.co/webold/index.php/blog/libros/blog-with-right-sidebar/246-psicologia-en-contextos-de-covid-19>.
3. Ballesteros BP. Documento base para la elaboración de propuesta de condiciones de calidad específicas para programas de nivel profesional universitario en psicología. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Psicología; 2016. Documento inédito.
 4. Ferrero A. Guía de Compromiso Ético para las prácticas preprofesionales en Psicología. Fundamentos en Humanidades [Internet]. 2012;25(XIII):135-151. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18429252006.pdf>
 5. Ferrero A. La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. Fundamentos en Humanidades [Internet]. 2000;1(II):21-42. Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280363>
 6. Hidalgo-Urrea E, García-Arboleda BE. Formación y Diversidad. Av Psicol [Internet]. 2011;19(1):33-42. Recuperado a partir de: <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2011/hidalgo.pdf>
 7. Winkler MI, Tesania-Velásquez MR, Castillo T, Rodríguez A, Ayala N. Ética y formación en psicología comunitaria: análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. Interam J Psychol [Internet]. 2016;50(1):23-31. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446021004>
 8. González-Bernal MR, Gómez-Villegas LS, Espinosa-Méndez JC, Cárdenas-Díaz DC, Garzón-Yepes Y, Montoya-Rivas Em, Et al. Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. Diversitas [Internet]. 2007;3(1):11-23. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930101>
 9. Ballesteros-de Valderrama BP, Berrío-Acosta GM, Sánchez-Ramírez M. Evaluación de la formación ética en la psicología colombiana. Av Psicol Latinoam [Internet]. 2022;39(3):1-20. doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11401>
 10. Olivares B, Reyes MI, Berroeta H, Winkler M. La Formación Universitaria en la Psicología Comunitaria Chilena de Hoy: ¿Un Lugar Subalterno?. Psykhe [Internet]. 2016; 25(2): 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.868>
 11. Rodríguez AR, de la Cuesta P, Recto G, Mosquera S. La ética en la formación en psicología en Uruguay en clave de Psicología Comunitaria. Interam J Psychol [Internet]. 2016;50(1):32-42. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446021005>
 12. Winkler MI, Alvear K, Olivares B, Pasmanik D. Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. Psicoperspectivas [Internet]. 2014;13(2):44-55. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353>
 13. Winkler-Müller MI, Reyes-Espejo MI. La aceptación de la diversidad en cuestión: experiencias enriquecedoras y adversas en la formación y la práctica profesional temprana en psicología. Acta Bioeth [Internet]. 2017;23(1):99-108. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2017000100099>
 14. Congreso de la República de Colombia. Secretaría General del Senado. Constitución Política de la República de Colombia 1991. Gaceta Constitucional [Internet]. 1991. Recuperado a partir de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
 15. Congreso de la República de Colombia Secretaría General del Senado. Ley 1740, 23 de diciembre de 2014. Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Recuperado a partir de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1740_2014.html
 16. Escobar-Triana J. Reseña de “La ciencia entre valores modernos y posmodernidad (Edición en Español. Traducción Aristizábal, C.)” de Hottois G. Revista Colombiana de Bioética [Internet]. 2007;2(2):283-290. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189217250013.pdf>
 17. Martínez-Posada JE J, Vivirescas-Molina LM, Puentes-Rodríguez C. La biopolítica de la deuda: relación acreedor-deudor. Rev latinoam bioet [Internet]. 2017;18(1):87-103. doi: <https://doi.org/10.18359/rubi.2872>
 18. Malott ME, Salas-Martínez W. Addressing organizational complexity: A behavioural systems analysis application to higher education. Int J Psychol [Internet]. 2006;41(6):559-570. doi: <https://doi.org/10.1080/00207590500492773>
 19. Yáber-Oltra GE. Análisis Conductual Aplicado en la Educación Superior. Analogías del comportamiento [Internet]. 2011;12:39-71. Recuperado a partir de: <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4957/4121>
 20. Glenn SS. Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. Behav Anal [Internet]. 1988;11(2):161-179. Recuperado a partir de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2741963/pdf/behavan00059-0069.pdf>
 21. Glenn SS. Verbal Behavior and Cultural Practices. Behavior Analysis and Social Action [Internet]. 1989;7(1-2):10-15. Recuperado a partir de: <https://psynet.apa.org/record/1990-25088-001>

22. Skinner BF. Science and human behavior. New York: Free Press; 1953.
23. Albuquerque AR, Houmanfar RA, Freitas-Lemos R, Vasconcelos LA. Behavior Analysis of Culture in Brazilian Psychology Graduate Programs: A Literature Review. Behav Soc Iss [Internet]. 2021;30:361–382. doi: <https://doi.org/10.1007/s42822-021-00056-0>
24. Glenn SS, Malott ME, Andery MA, Benvuti M, Houmanfar RA, Sandaker I et al. Toward consistent terminology in a behaviorist approach to cultural analysis. Behav Soc Iss [Internet]. 2016;25:11-27. Recuperado a partir de: <https://link.springer.com/article/10.5210/bsi.v25i0.6634>
25. dosReis-Soares PF, Trindade-Martins JC, Monteiro-Guimarães TM, Lustosa-Leite F, Zagura-Tourinho E. Effects of continuous and intermittent cultural consequences on culturants in metacontingency concurrent with operant contingency. Behav Soc Iss [Internet]. 2019;28:189–202. doi: <https://doi.org/10.1007/s42822-019-00009-8>
26. Ardila-Sánchez JG, Houmanfar RA, Fleming W. Interindividual performance in metacontingencies. Rev Mex Anal Conducta [Internet]. 2020;46(2):162-201. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59365739007>
27. Zilio D. On the Function of Science: an overview of 30 years of publications on Metacontingency. Behav Soc Iss [Internet]. 2019;28:46–76. doi: <https://doi.org/10.1007/s42822-019-00006-x>
28. Glenn SS, Malott ME. (2004). Complexity and selection: Implications for organizational change. Behav Soc Iss [Internet]. 2004;13:89-106. doi: <https://doi.org/10.5210/bsi.v13i2.378>
29. Houmanfar R, Mattaini M. Leadership and Cultural Change. Managing Future Well-Being. New York: Taylor & Francis Group; 2018.
30. Lustosa-Leite F, Barbosa C. Metacontingencies, Cultural Selection and Social/Verbal Environment. Rev Latinoam Psicol [Internet]. 2012;44(1):35-42. Recuperado a partir de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v44n1/v44n1a04.pdf>
31. Sandaker I. How should Behavior Analysis interact effectively with the Social Sciences? Behav Soc Iss [Internet]. 2006;15:81-92. doi: <https://doi.org/10.5210/bsi.v15i1.346>
32. Sandaker I. A selectionist perspective on systemic and behavioral change in organizations. J Organ Behav Manage [Internet]. 2009;29(3-4):276-293. doi: <https://doi.org/10.1080/01608060903092128>
33. Todorov JC. Metacontingências e a análise comportamental de práticas culturais. Clínica & Cultura [Internet]. 2012;I(1):36-45. Recuperado a partir de: <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/viewFile/635/553>
34. Krispin J. Positive Feedback Loops of Metacontingencies: A new conceptualization of Cultural-Level Selection. Behav Soc Iss [Internet]. 2017;26:95-110. doi: <https://doi.org/10.5210/bsi.v26i0.7397>
35. Krispin J. Culturo-behavioral Hypercycles and the Metacontingency: Incorporating Self-Organizing Dynamics into an Expanded Model of Cultural Change. Perspect Behav Sci [Internet]. 2019;42:869–887. doi: <https://doi.org/10.1007/s40614-019-00212-3>
36. Glenn SS. Individual behavior, cultural, and social change. Behav Analyst [Internet]. 2004;27:133-151. doi: <https://doi.org/10.1007/bf03393175>
37. Malott M, Glenn S. Targets of intervention in cultural and behavioral change. Behav Soc Iss [Internet]. 2006;15:31-56. doi: <https://doi.org/10.5210/bsi.v15i1.344>
38. Houmanfar R, Rodrigues NJ. The metacontingency and the behavioral contingency: points of contact and departure. Behav Soc Iss [Internet]. 2006;15:13-30. doi: <http://dx.doi.org/10.5210/bsi.v15i1.342>
39. Houmanfar R, Rodrigues NJ, Ward TA. Emergence and Metacontingency: Points of Contact and Departure. Behav Soc Iss [Internet]. 2010;19:53-78. doi: <http://dx.doi.org/10.5210/bsi.v19i0.3065>
40. Vasconcelos LA. Exploring Macrocontingencies and Metacontingencies: experimental and non-experimental contributions. Suma Psicol [Internet]. 2013;20(1):31-43. Recuperado a partir de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v20n1/v20n1a03.pdf>
41. Vasconcelos IG, Todorov JC. Experimental analysis of the behavior of persons in groups: Selection of an aggregate product in a metacontingency. Behav Soc Iss [Internet]. 2015;24:111-125. doi: <https://doi.org/10.5210/bsi.v24i0.5424>
42. Páramo P. Metacontingencias y cambio de prácticas culturales en el espacio público urbano. Revista Pre-til [Internet]. 2009;20:48-62. Recuperado a partir de: <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/8060>
43. Páramo P, Mera-Clavijo A. Manuales de convivencia en entornos escolares. En A. Burbano, P. Páramo. El tercer maestro: La dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional [Internet]. 2021;189-208. Recuperado a partir de: http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12721/Repositorio_El%20tercer%20maestro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
44. Robertson DL, Pelaez M. Behavior Analytic Concepts and change in a large Metropolitan Research University: The Graduation Success Initiative. J Organ Behav Manage [Internet]. 2016;36(2-3):123-153. doi: <https://doi.org/10.1080/01608061.2016.1200513>
45. Del Río-Forero D, García DA, Silva LM, López-López W. Análisis metacontingencial de la Ley de Justicia y

- Paz (975 de 2005) en Colombia. *Rev Latinoam Psicol* [Internet]. 2012;44(1):149-157. Recuperado a partir de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n1/v44n1a14.pdf>
46. Glenn SS. Operant contingencies and the Origin of Cultures. En K.A. Lattal & P. N. Chase, Editores. *Behavior theory and Philosophy*. [Internet]. 2003:223-242. Recuperado a partir de: <https://psynet.apa.org/record/2004-00043-012>
 47. Borba, A, Silva BR, Cabral PAA, Souza LB, Lustosa F, Tourinho EZ. Effects of exposure to macrocontingencies in isolation and social situations in the production of ethical self-control. *Behav Soc Iss* [Internet]. 2014;23:5-19. doi: <https://doi.org/10.5210/bsi.v23i0.4237>
 48. Martins JCT. Lustosa-Leite F. Metacontingências e Macrocontingências: Revisão de pesquisas experimentais brasileiras. *Acta Comportamentalia* [Internet]. 2016;24(4):453-469. Recuperado a partir de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/57977>
 49. Pulido-Castelblanco DP, Novoa-Gómez M, Muñoz-Martínez AM. Análisis metacontingencial de la obesidad mórbida como problemática de salud pública. *Ter psicol* [Internet]. 2013; 31(2):239-247. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200010>
 50. Dalfior-Fava VM, Abreu-Vasconcelos L. Behavior of Programa Bolsa Família Beneficiaries: a Behavior Analytic Perspective on Fulfillment of Education and Health Conditionalties. *Behav Soc Iss* [Internet]. 2017;26:156-171. doi: <https://doi.org/10.5210/bsi.v26i0.7825>
 51. Todorov JC. A Constituição como Metacontingência. *Psicol Cienc Prof* [Internet]. 1987;7:9-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931987000100003>
 52. Todorov JC. Laws and the Complex Control of Behavior. *Behav Soc Iss* [Internet]. 2005;14:86-91. doi: <https://doi.org/10.5210/bsi.v14i2.360>
 53. Todorov JC, Moreira M. Análise experimental do comportamento e sociedade: Um novo foco de estudo. *Psicol Reflex Crit* [Internet]. 2004;17:25-29. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100005>
 54. Correa-Correa Z. El Síndrome de Burnout en Profesores Universitarios de los Sectores Público y Privado. *Epidemiología y salud* [Internet]. 2012;1(2):19-24. Recuperado a partir de: https://www.siicsalud.com/pdf/eyes_1_2_128890_51613.pdf
 55. Bedoya EA, Vega NE, Severiche CA, Meza MJ. Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano. *Form Univ* [Internet]. 2017;10(6):51-58. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600006>
 56. González-Ruiz G, Carrasquilla-Baza D, Latorre de la Rosa G, Torres-Rodríguez V, Villamil-Vivic K. Síndrome de Bornout en docentes universitarios. *Rev Cubana Enfermer* [Internet]. 2015;31(4). Recuperado a partir de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192015000400005
 57. Törneke N. Learning RFT: An Introduction to Relational Frame Theory and Its Clinical Application. *Educ Treat Childen* [Internet]. 2016;39(2):247-256. Recuperado a partir de: https://www.researchgate.net/publication/301639852_Learning_RFT_An_Introduction_to_Relational_Frame_Theory_and_Its_Clinical_Application_by_Torneke_Niklas
 58. Martínez-Alonso GF, Báez-Villareal E, Garza-Garza JA, Treviño-Cubero A, Estrada-Salazar F. Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. *Innovación Educativa* [Internet]. 2012;12(60):87-103. Recuperado a partir de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n60/v12n60a7.pdf>
 59. Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic). Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. [Internet]. Colombia, 2014. Recuperado a partir de: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf
 60. Colegio Colombiano de Psicólogos. Deontología y bioética del ejercicio de la Psicología en Colombia (7 ed.). Bogotá: Manual Moderno; 2019
 61. Díaz-Barriga F, Pérez-Rendón MM, Lara-Gutiérrez Y. Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Rev Iberoam de Educ Super* [Internet]. 2016;VII(18):42-58. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299143567003.pdf>
 62. Morales-Rodríguez FM. Cross-curricular education for solidarity in the training of psychologists and educators. *Psicologia Educativa* [Internet]. 2013;19:45-51. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a7>
 63. Pasmanik D, Winkler MI. Buscando Orientaciones: Pautas para la Enseñanza de la Ética Profesional en Psicología en un Contexto con Impronta Postmoderna. *Psykhé* [Internet]. 2009;18(2):37-49. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200003>
 64. Villegas-Múnera EM. Tendencias de la formación bioética en los currículos universitarios. *Revista Colombiana de Bioética* [Internet]. 2011;6(1):103-124. doi: <https://doi.org/10.18270/rcb.v6i1.820>
 65. Winkler MI, Alvear K, Olivares B, Pasmanik D. “Lo ético es transversal y cotidiano”: dimensiones éticas en la formación y práctica en psicología comunitaria. *Acta Bioeth* [Internet]. 2012;18(2):237-245. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000200012>
 66. Tribunales Deontológicos Bioéticos de Psicología. Dirección Ejecutiva de Tribunales. Informe de actuaciones disciplinarias 2008-2022 (Febrero). Bogotá, Colombia. 2014. Comunicación personal con el Director Ejecutivo, marzo de 2022

67. Ministerio de Educación. Nacional MEN. Estadísticas. SNIES [Internet]. [Consultado 18 Mar 2022]. Recuperado a partir de: www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas
68. Fisher M. Realismo capitalista. ¿No hay alternativa? Buenos Aires: Editorial Caja Negra; 2016
69. Ferrero A. Aspectos éticos en las prácticas de grado de psicología. Perspectivas en Psicología [Internet]. 2015;12:5-14. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/pdf/4835/483547668002.pdf>
70. Montes-Sosa JG. La ética en el campo profesional de la psicología: una encuesta. Enseñanza e Investigación en Psicología [Internet]. 2017;22(1):135-144. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161013>
71. Júdez J, Gracia D. La deliberación moral: el método de la ética clínica. Med Clin [Internet]. 2001;117:18-23. doi: [https://doi.org/10.1016/S0025-7753\(01\)71998-7](https://doi.org/10.1016/S0025-7753(01)71998-7)