



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

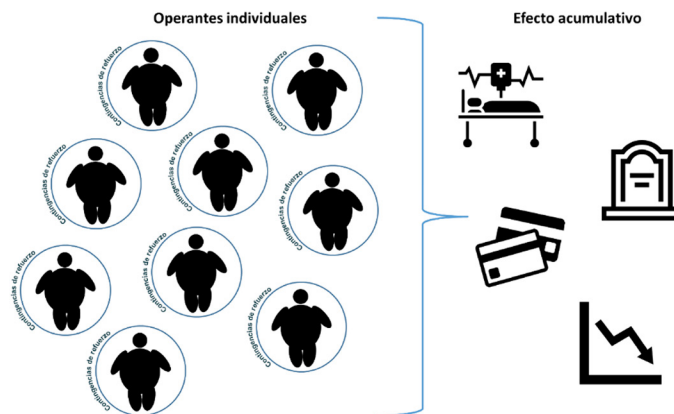


Figura 1. Representación gráfica de los componentes de la macrocontingencia.

Fuente: elaborado por los autores. Íconos creados por Eucalyp 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
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

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.

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).

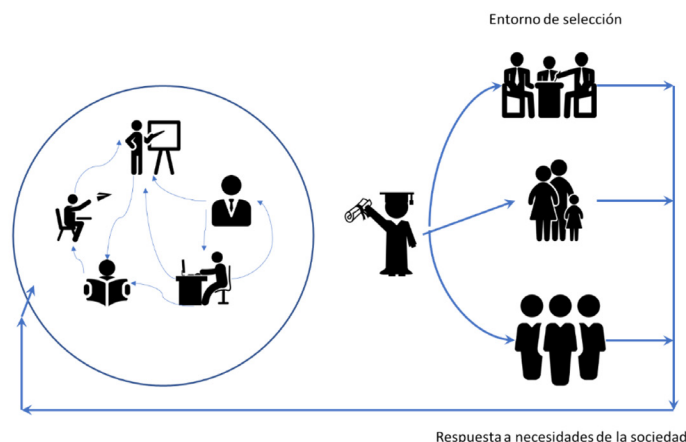


Figura 2. Metacontingencias en la formación profesional de psicología en las IES. Representación gráfica de los componentes de la metacontingencia.

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.

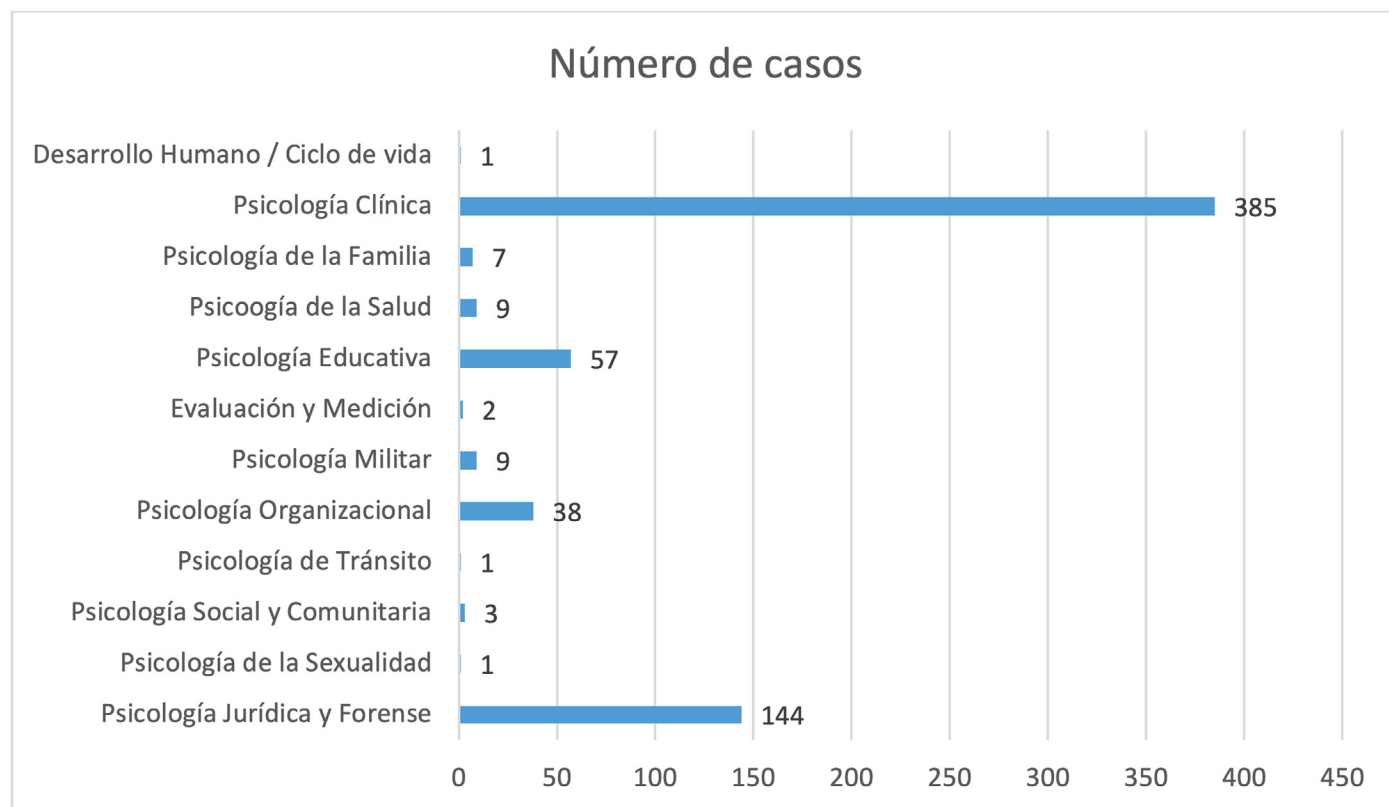


Figura 3. Metacontingencias en la formación profesional de psicología en las IES. Representación gráfica de los componentes de la metacontingencia.

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/rlbi.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/rtps/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://psycnet.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 Conditionalities. *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/eys_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)



Contingency Analysis of Ethics Training in Psychology Programs in Colombia

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

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

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

1. Psychologist, Master of Clinical Psychology, Doctoral candidate for the PhD in Bioethics. Director of the Psychology Program. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Floridablanca, Santander, Colombia.
2. Psychologist, Master of Education, Master of Clinical Psychology. Colombian College of Psychologists (Colegio Colombiano de Psicólogos). Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

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

ARTICLE INFORMATION:

Article received: March 25, 2022

Article accepted: July 11, 2022

DOI: <https://doi.org/10.29375/01237047.4431>

How to reference. Pulido-Castelblanco DP, Ballesteros-de Valderrama BP. Contingency Analysis of Ethics Training in Psychology Programs in Colombia. MedUNAB [Internet]. 25(2):164-175. doi: <https://doi.org/10.29375/01237047.4431>

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

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

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

Introduction

The concern over ethics training in psychology has been constant in Colombia, as in other countries of the region, especially since the decade of the 1970s. This training has strengthened in the country after creating the Colombian Association of Psychology Faculties (ASCOFAPSI, for the Spanish original) in 1986 (1,2) and its participation, along with the Ministry of Education (MEN for the Spanish original) (3) in defining quality guidelines for the discipline's programs. This interest has manifested itself in Colombia through creating proposals to promote seeking the well-being of the people and communities involved in the scientific and professional practice, without losing sight of the fact that ethics training is more than teaching deontological codes or moral or philosophical positions. In this sense, professionals have been required to make ethical decisions in light of dilemmas in their practice of psychology, based on strong argumentation that demonstrates their ethical reasoning (4-7). However, studies in Colombia, such as that of González et al. (8) and Ballesteros et al. (9), and studies in other countries (10-13), coincide in reporting deficiencies in ethics training despite the courses to that end in most curricular plans. These deficiencies include an emphasis on theory, disconnection from everyday activities, a lack of strategies to identify ethical dilemmas and critically address them and a lack of integration with the entire educational process.

In this line of interest, and in accordance with constitutional (14) and educational (15) regulations, it is understood that the objective of educational practices in Higher Education Institutions (IES for the Spanish original) is to coordinate the efforts of different actors to attain disciplinary teaching that ensures the very best moral and ethical education for students. In this way, teaching can be understood as a social practice that implies group interactions, the coordination of various actors and an ideal shared consequence (16-18). To

better understand this practice, it is important to understand that IES are specifically defined as cultural institutions or behavioral systems in relation to the contextual factors that affect them (18,19). In this regard, they adopt the perspective of behavioral analysis, which applies its principles on an individual and cultural level and proposes the contingency and metacontingency analysis as a methodology for understanding phenomena of interest in both levels; in this case, professional and ethics training in psychology in Colombia. This perspective also seeks to extend the research that has focused on molecular practices and leaves the critical relationships between various factors of the social and educational context aside.

The term metacontingency was proposed by Glenn (20,21) to describe the third level of selection by consequences: the cultural selection described by Skinner (22). It is important to remember that the first level of selection refers to phylogenetic contingencies and the second level refers to ontogenetic contingencies (functional relations between behavior and contextual factors). In this sense, a metacontingency is a relationship between interlocking recurring behavioral contingencies, an aggregate product and the environmental selection events or cultural consequences. On one hand, interlocking behavioral contingencies imply relationships in which a person's behavior or its consequences act as an environmental variable for the other people's behavior. On the other hand, cultural consequences are contingent upon interlocking behavioral contingencies, which explains their maintenance, even in the absence of direct reinforcement for each individual behavior (23-25). In that regard, it is important to indicate that, even though Ardila-Sánchez et al. (26) clarifies that interlocking contingencies are the unit of analysis, measured by their aggregate product, Zilio (27) questions the usefulness of the term and a different unit of analysis.

Therefore, metacontingency analyses work to study behavioral systems, such as the government, economy, health and education. They also work to understand complex organizational systems and the selection of certain collective behaviors and modify the context according to a particular social purpose (28-33). In that sense, Krispin (34,35) asserts that the theory

of self-organized systems helps better understand the role of metacontingencies in cultural analysis, although they recognize that cultural change processes remain to be identified. The author highlights that this must be done with interdisciplinary work based on principles and concepts of behavior theory and systems theory, which explain the dynamics of self-organization that can arise through metacontingencies.

With respect to the aggregate product, it results from collaborative work of group members and does not have to be an object. It can have the double function of reinforcing the behaviour of participants and selecting the interlocking contingencies (33,36-41)

In Colombia, Páramo (42) and Páramo et al. (43) have worked on the concept of metacontingencies in citizen education and a school context, recognizing its value in the theory of urban pedagogy, applied behavior analysis research and environmental psychology.

At IES, according to Malott et al. (18), Robertson et al. (44) and Yáber (19), metacontingencies include the relationships between the interlocking contingencies of professors, students and support staff (in teaching, research and extension) and aggregate products of knowledge, graduates and services. Society is the receiving system that requires the graduates' skills. When graduates do not satisfy society's requirements, the demand of studied programs decreases, since it increases the probability of interlocking contingencies occurring at the IES.

It is worth adding that a fundamental component of a metacontingency is the rules that specify the consequence of an aggregate product for people, a group or organization. The rules can be explicit in a document, such as a bill (33,45), the Institutional Education Project (PEI, for the Spanish original), Program's Educational Project (PEP) and internal decrees and resolutions of each IES.

On the other hand, the term of macrocontingency is also important in this work. It was proposed by Glenn (36,46) to understand a social phenomenon resulting from the cumulative effect of individual behaviors, and can be considered a cultural practice even though it is not sufficient to assume its transmission. A macrocontingency is a relationship between the operating behavior governed by individual contingencies and a socially significant cumulative effect (24,47,48). An example of a macrocontingency is morbid obesity (Figure 1), which, according to Pulido-Castelblanco et al. (49), is the result of a practice by many people under idiographic contingencies, which means each person's dietary behavior is independent from every other's. However, a cultural consequence arises: an increase in the population's morbi-mortality, public health expenses, a reduction in per capita income and less health care coverage.

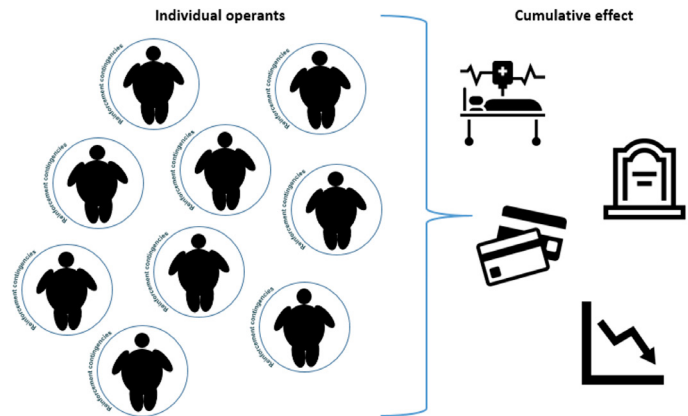


Figure 1. Graphic representation of the components of the macrocontingency.

Source: prepared by authors. Icons created by Eucalyp and Freepik at www.flaticon.com

In light of all the above, the objective of demonstrating interdependent relationships between the different actors involved in teaching ethics, individually reinforced interlocking contingencies and cultural consequences was established. All of this was through a contingency analysis of the curricula of various psychology programs in Colombia. The main reason for this study was that, despite regulations, there are deficiencies in ethics training and the discipline's professional practice that merit defining IES as cultural institutions or behavioral systems that interact with the contextual factors that affect them. In the framework of this analysis, it is important to consider teaching a social practice that can be understood in terms of contingencies and metacontingencies.

What is known on the topic?

The concern over ethics training in Psychology is reiterative, especially since the decade of the 1970s. In Colombia, studies such as that of González et al (8) and Ballesteros et al. (9) coincide in reporting deficiencies in this aspect despite ethics courses existing in most curricula.

Methodology

A qualitative study was performed through a documentary analysis, inspired by Todorov's (33) proposal and aimed at functional analysis. This was to identify contingencies, metacontingencies and macrocontingencies in ethics training practices in psychology degree programs. This type of study is called a Contingency Analysis. As mentioned before, it has been effective as a methodology. The inclusion criteria of the psychology programs to be studied was their availability on the universities' websites. The result was 129 curricula of private and public IES in effect as of 2020.

Documents of ASCOFAPSI and Colombian College of Psychologists (COLPSIC for the Spanish original) were also consulted, as well as information updated by the executive director of the Deontological and Bioethical Courts, which will be listed later. In addition, the plans for mandatory and elective ethics courses were consulted, as well as the PEP and PEI, of three private universities and one public one, which are available on the internet.

Based on this information, paragraphs and sections with the following keywords were selected: “Ethics,” “Bioethics,” “Deontology” and “Morality.” The information was organized in an Excel spreadsheet that helped analyze guiding points in the following levels:

1. Institutional: the provisions on behaviors expected from students and teachers, as well as future psychology professionals, in the PEI and PEP.
2. Psychology program: the provisions in graduation profiles and mission and vision of psychology programs. In addition, the content of the curricula of specific courses on ethics, bioethics or deontology, with their respective modality (mandatory or elective), was included.
3. Ethics/bioethics/deontology courses: What is prioritized in the curricula’s statements. The following was taken into account to that end:
 - i) Skills to be trained
 - ii) Thematic content
 - iii) Bibliographical references
 - iv) Identifiable didactic and pedagogical strategies

With information, it was possible to define the interlocking contingencies stated in the reviewed documents to account for:

1. The behaviors of the different actors involved in teaching ethics: teachers, students, teaching, research and extension support staff, graduates and the community outside the university.
2. Interactions between the behaviors of each implied party, identifying the possible antecedents and consequences, as well as possible cultural consequences.
3. Contextual factors related to behaviours and their interactions, with the function of antecedents or consequences in the presented contingencies.
4. Definition of the expected aggregate product in terms of the graduate’s profile and its relationship with the courses, activities and other academic spaces for teaching ethics, bioethics and deontology.

Finally, the theoretical correspondence between the tenets of the applied behavior analysis and social processes and findings was analyzed.

Results

The results of the contingency analysis are presented, organized into three sections:

1) Reinforcement contingencies in the classroom

This first level of analysis was performed based on the theoretical reflection of literature specialized on the teacher-student relationship in the classroom. It indicates that the behavior of students reinforces teaching practices and vice versa, in the measure one person’s behavior can become an antecedent or consequence of another person’s. This interaction occurs in the framework of institutionality with discriminative stimuli, which emphasizes the need to reinforce teaching and student practices. Personal variables come into play here, which include the history of the actors’ learning (teachers and students), their motivation conditions and verbal rules with respect to their role. Three aspects are encompassed in the personal variables of teachers:

- i. Disciplinary education related to the course to be taught and experience in teaching processes at IES. Even though having an education in university teaching is not required, teaching practices being limited and, in some cases, insufficient can be a consequence of this. Moreover, teachers may have different beliefs, values or interests and, in this way, undertake educational processes differently (13).
- ii. Motivation factors, which are influenced by, for example, economic variables, type of contracting, work relationships and financial compensation according to the teaching hierarchy. These elements vary and, on some occasions, said conditions result in teachers working at more than one university to earn the necessary income. In addition to this, the academic and administrative loads of teachers can create stress and even Burnout Syndrome (54-56).
- iii. Understanding the role of teachers. This role, which implies actively searching for new and innovative strategies to facilitate students’ learning and promote comprehensive education, can be understood from the relational framework derived throughout the experience (57).

With respect to the variables of students, a history of behavioral pattern development in the classroom was also included. Motivational factors, such as interest in the class and difficulty or ease understanding the analyzed topics, are added to this. In addition, extracurricular activities, number

of registered subjects, work activities, recreation, family commitments, sentimental commitments and other factors are also covered. All of this can influence commitment, participation and attention level in each subject.

When it comes to institutional factors, they include standards and regulations and statements in both the explicit curriculum (accepted and shared documents) and hidden curriculum (everyday practices, organizational culture). This can be observed in light of three aspects:

- I. Policies that state the mission, vision, profiles of students and even the institution's pedagogical model. These are a part of the institutional identity and a discourse on the behaviors expected to be developed in classrooms.
- II. Curricula are designed to be able to make the content and didactic pedagogical and evaluation strategies operational. These curricula state rules expected to be executed by teachers and accepted by students.
- III. Institutional dynamics (hidden curriculum): they include unintentional learning caused by factors related to teaching, not to the act of teaching itself. Examples of this are the modeling by teachers, methodologies used in academic spaces, evaluation systems prioritized in the institution, power relationships, forms of communication, social interactions, organizational culture, extracurricular activities, discourses and the institution's management. The hidden curriculum plays a central role in the contingency plans in the measure it promotes learning other than the desired learning in students if not hand-in-hand with the explicit curriculum. Furthermore, this causes a discrepancy between discursive practices and performed actions, which results in training professionals who do not comply with the profile formulated by the institution.

From all the above, on one hand, it is deduced that institutional variables are given feedback by the consequences observed in the interaction between teachers and students and, on the other hand, institutions can modify practices, generate curricular analysis processes, change policies or update pedagogical models. Institutional and personal variables are a dispositional context in the development of a class, where pedagogical and didactic strategies are reinforced (or punished) by students, so they can be maintained or modified based on said contingencies. For example, if the teacher uses an effective teaching strategy, students will be likely to participate actively, attend class, perform activities and even exceed the teacher's expectations. Moreover, the teacher can provide feedback on the student's behavior, both in discourse and in class, such as through evaluation and feedback strategies. In this regard, it is worth indicating that, even though this interaction has a general structure, it is not static, but dynamic. Therefore, each course is a particular

case with its own internal functioning contingencies. In addition, it is important to consider the function of the model the teacher carries out and is relevant in the field of ethics training (9).

2) Metacontingencies in professional education in psychology

Based on the contingency analysis of the described variables, interlocking between reinforcement contingencies of the different actors involved in the process was found. Furthermore, the existence of different academic spaces was verified. Their purpose is to educate professionals capable of responding to the needs of people, groups and communities in current society. These relationships are represented in Figure 2. The education process unfolds over a period of time (4 to 5 years) and each academic space has relationships of interdependence that can be understood, such as coherence between various courses, subjects, course curricula and curricula in general. An example of this can be the integrative projects some IES have established, which seek coordination between knowledge and the acquired skills. Moreover, interlocking is the result of the program's strategic planning, aiming to develop specific disciplinary skills in each student for all program graduates to have a similar profile (Figure 2).

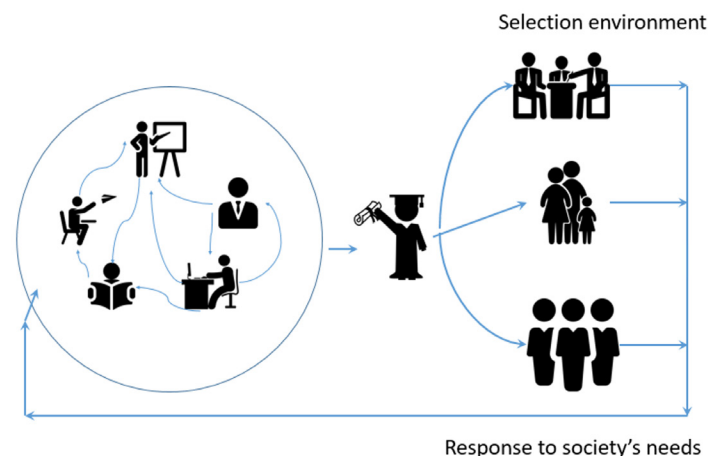


Figure 2. Metacontingencies in professional psychology education at IES. Graphic representation of the components of the metacontingency.

Source: prepared by authors. Icons created by Freepik at www.flaticon.com

On the other hand, on an intrainstitutional level, it was found that strategic planning adjusts to the indications of Martínez et al. (58), in terms of coordination between different actors of IES to manage a curriculum that guarantees the quality of education, as well as to respond to society's needs.

On the interinstitutional level, analyzing documents published by the COLPSIC, and ASCOFAPSI, among which were the profile and skills of psychologists in Colombia in the context of health (59) and Deontology and Bioethics (60), showed coordinated work aimed at defining the minimum skills every psychologist must have in Colombia to ensure an ethical, high-quality professional service. However, despite this, there is no evidence of metacontingencies.

3) Ethics training in psychology

Two training options were found in the reviewed programs. On one hand, they resort to the concept of the cross-cutting nature of teaching ethics in all academic spaces, as described by various authors (8,57-65). On the other hand, they opt for ethics courses in the curricula. In this regard, after reviewing 129 programs published on institutional websites, it was found that 88% of them have ethics subjects.

The results of analyzing the institutional documents of a psychology program (PEI, PEP, pedagogical model and 53 curricula) helped demonstrate that, even though they talked about cross-cutting ethics and recorded ethics training objectives, 75% of courses did not have reading or content on the topic and 63% did not include activities that facilitated an ethical analysis of the discussed topics. This could be related to adopting the concept of academic freedom, which allows teachers to choose content and pedagogical methodologies.

When it comes to the modality of ethics courses, whether elective or mandatory, it was found that, of the 113 published curricula with ethics courses, 91% were mandatory. In the framework of autonomy, each IES plans its courses in terms of content and didactic and evaluation strategies. Content related to teaching codes of ethics and deontological codes takes precedence, in addition to presenting classical ethical theories. Likewise, the didactic strategy of master class stands out, in which the teacher makes a presentation and they review the selected text; this also includes analyzing cases of ethical dilemmas. In the programs, these didactic strategies are expected to promote acquiring basic knowledge on regulations and developing skills to recognize ethical dilemmas.

The various documents of most IES and professional institutions verified that ethics training is a pillar, but coordinated work between these institutions is lacking, to be able to speak of a metacontingency in a strict sense. According to the information of the Deontological and Bioethical Courts of Psychology (66), there is a significant number of reported cases of professional malpractice, which could be analyzed in terms of macrocontingencies. This means they could be analyzed as a cumulative effect of individual behaviors that violate one or more ethical principles (Figure 3). Nevertheless, it is important to highlight that the proportion of cases of malpractice is low for a population of 104,888 psychology graduates up to 2018 (67).

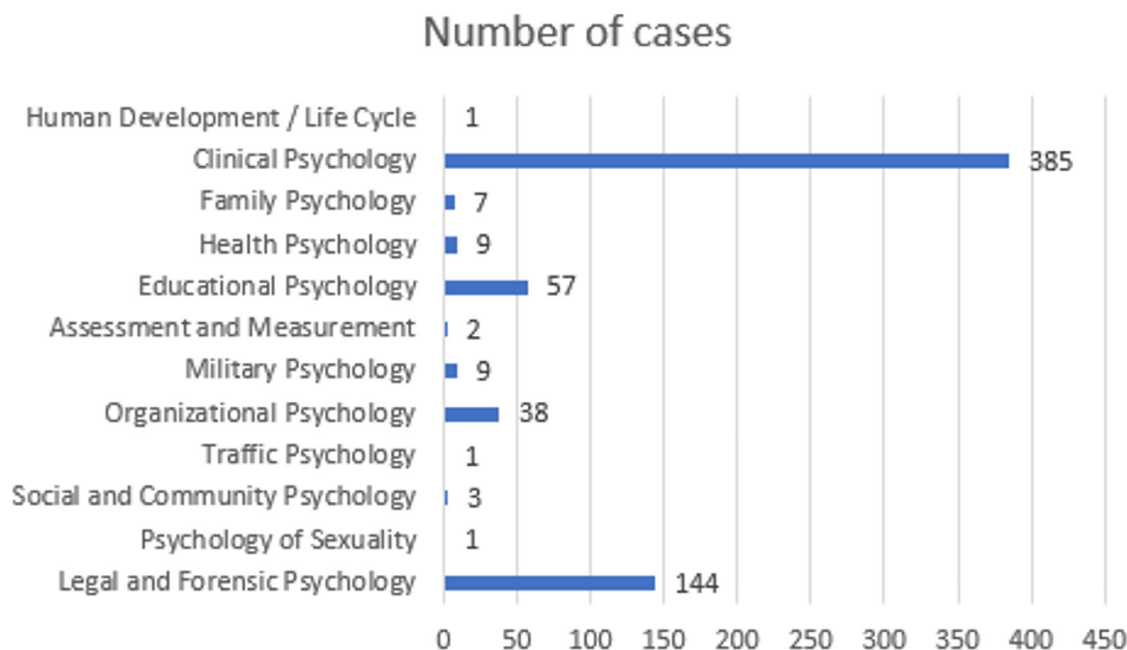


Figure 3. Number of cases by field of the practice of psychology. Date prepared: 03/17/2022.

Source: Database of files with macros, general base of processes and complaint database. Prepared by: Sandra Patricia Herrera Acosta, Attorney Secretary of Complaint Receipt, Deontological and Bioethical Courts of Psychology (personal communication with the Executive Director, March 2022) (66).

What new contribution does the article provide?

This study facilitates a new approach to ethics training for psychology professionals by applying the contingency analysis methodology, in order to understand teaching as a social practice and educational institutions as behavioral systems. The above, in turn, helps demonstrate the usefulness of contingency analyses as research methodologies, which allow addressing cultural phenomena.

Discussion

Contingency analysis as a methodology, based on a documentary study, allowed identifying the interdependent relationships between the different actors involved in teaching ethics, the interlocking contingencies and consequences on a cultural level, meeting the proposed objective. According to the study by Robertson et al. (44), psychological education is understood as a cultural practice based on interlocking contingencies, in a relatively effective way, to educate a professional that adjusts to society's needs. However, in some cases, developing technical and disciplinary skills is more heavily emphasized than learning ethical skills. Fisher (68) refers to this as a model of neoliberal logic, since education becomes a free market object and each institution creates a particular product according to their graduate profile, for it to have its differentiating "brand." This can be studied in light of the policy of university autonomy and academic freedom, which overlooks or neglects ethics training. This leads to malpractice due to a lack of ethics. This problem deserves to be analyzed not only as a function of deficiencies in ethical education, but as a function of sociopolitical factors in a society characterized by high indices of corruption and the normalization of practices without ethical reflection (2).

In this sense, even though the proportion of cases of malpractice is low and the concept of macrocontingencies, as used by experts, (20,29,43-44) does not apply, it is necessary to make ethics training practices interlocking on an interinstitutional level, which means making them a metacontingency. Agreements between COLPSIC and ASCOFAPSI and the psychological ethics projects could facilitate interlocking contingencies between educational institutions and between the institutions and professionals, in order to coordinate effective pedagogical strategies that integrate ethical reflection into the development of professional skills, as described later.

The low proportion of cases of malpractice can also be interpreted as a result of ignorance of the existence of

Deontological and Bioethical Courts of Psychology and the procedures to make a complaint, despite the pedagogical work performed by the Courts themselves (60).

On the other hand, when it comes to reinforcement contingencies in the classroom, since no direct observations were made, results must be interpreted with caution. However, they reflect the characteristics of personal, institutional and contextual variables that function within contingencies and metacontingencies. Coherence between curricula and teaching practices is key for maintaining positive reinforcement contingencies in the classroom (18,19).

When considering metacontingencies in psychological education, as mentioned at the beginning of this section, they are evident in the coherence between the various courses, subjects, course curricula, curricula in general and the program's strategic planning. The result in terms of aggregate product (26) are graduates with a similar profile in each institution.

Regarding ethics training, results show that most programs have courses that have prioritized teaching codes of ethics or deontological codes, and through master classes, which coincides with educational deficiencies in the reviewed studies (8-13,61). In addition, ethics training in programs that also include analyzing ethical dilemma cases and situations would be better if it promoted critical reflection on regulations from a cultural and historically positioned point of view. Moreover, this type of training would improve by facilitating a contextual understanding of the meaning of regulations in light of ethical principles and particular situations, as proposed by Ferrero (69), Montes (70) and Ballesteros-de Valderrama et al. (9). Gracia (71) and Hottois (16) also mention the importance of deliberative processes in ethics training. Additionally, the results on the cross-cutting nature of ethics training show deficiencies that can be discussed based on Díaz-Barriga et al. (61). The cross-cutting ethics model has potential when the ethical content is worked on systematically in each pedagogical situation and context and is accompanied by monitoring the curriculum and practices that comprise the hidden curriculum.

Lastly, it must be added that one limitation of the performed contingency analysis was having based it exclusively on documentary reviews. Future studies must include direct observations and other methodologies to specify metacontingencies and macrocontingencies in the field of ethics training at IES.

Conclusions

The need to strengthen ethics training in psychology degree programs, seeking to integrate ethical skills into technical and professional degrees, has been observed based on the performed contingency analysis. An effective integration of training disciplinary skills and ethical skills would lead to a cultural practice in the terms of the analyzed metacontingency, whose aggregate product is a graduate recognized by their ethical and reflective professional actions. As suggested in the section above, this implies a professional who is capable of identifying the ethical dimension in their everyday practice, with a critical reflection of regulations and their contextual analysis.

Metacontingencies must be established on an interinstitutional level, regardless of the different institutions' particularities. This is in order for professionals to recognize the need for coordinated work with the community of psychologists in favor of positioning psychology as a socially committed science. Along that line, maintaining and enhancing joint work efforts by professional and academic unions COLPSIC and ASCOFAPSI is required, without affecting university autonomy.

Finally, even though this study was limited to the academic programs of psychology degrees, it can be concluded that the results and recommendations derived from them can apply to ethics training in the programs of other disciplines in social and health care fields.

Conflicts of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Funding

No external funding was provided to the authors for this study.

References

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. Available from: <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. Available from: <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. Available from: <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. Available from: <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. Available from: <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. Available from: <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. Available from: <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. Available from: http://www.secretariasenado.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. Available from: http://www.secretariasenado.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. Available from: <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. Available from: <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. Available from: <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. Available from: <https://psycnet.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. Available from: <https://ascofapsi.org.co/webold/index>
 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. Available from: <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. Metancontingencies, Cultural Selection and Social/Verbal Environment. Rev Latinoam Psicol [Internet]. 2012;44(1):35-42. Available from: <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. Available from: <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. Available from: <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 Pretil* [Internet]. 2009;20:48-62. Available from: <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. Available from 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. Available from: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllps/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. Available from: <https://psycnet.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. Available from: <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 Conditionalities. *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. Available from: https://www.siicsalud.com/pdf/eys_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). Available from: 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. Available from: 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. Available from: <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. Available from: 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. Available from: <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]. Available from: www.mineduacion.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. Available from: <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. Available from: <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)