



Avances en Psicología Latinoamericana

ISSN: 1794-4724

ISSN: 2145-4515

tatiana.moralesp@urosario.edu.co

Universidad del Rosario

Colombia

Ballesteros de Valderrama, Blanca Patricia; Berrío-Acosta, Gloria María; Sánchez-Ramírez, Maritza

Evaluación de la formación ética en la psicología colombiana

Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 39, núm. 3, 2021, Septiembre-Diciembre, pp. 1-20
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11401>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79970823007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Evaluación de la formación ética en la psicología colombiana

Evaluation of Ethical Training in Colombian Psychology

Avaliação da formação ética em psicologia colombiana

Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama

Gloria María Berrio-Acosta

Maritza Sánchez-Ramírez

Proyecto Ética Psicológica

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11401>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación dirigida a evaluar la formación ética recibida en los estudios de psicología, que hizo parte del Proyecto “Razonamiento y juicio ético de profesionales de la psicología en Iberoamérica, estudio en Colombia”. Para ello, se utilizó una metodología multimétodo con grupos focales en seis campos del ejercicio profesional, un cuestionario de datos sociodemográficos y una escala de valoración de la formación ética, adaptada de Pope et al. (1987). Respondieron la escala 528 psicólogas y psicólogos de diferentes regiones del país, la mayoría egresados después de la Ley 1090 de 2006. En los grupos focales participaron 44 psicólogas y 17 psicólogos, con experiencia en el respectivo campo disciplinar. El 86.3 % calificó como buena o excelente la formación recibida

en el programa de grado, lo mismo que la mayoría de quienes la recibieron en programas de posgrado o de educación continua. En los grupos focales se comentaron las falencias de la formación ética en los programas académicos y se hicieron recomendaciones para orientarla a modelos situados, previa preparación de los docentes. Se resaltó la importancia del Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic), en la función de promover espacios para análisis y discusión ética de casos, y la función de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi), en la promoción de una educación ética de calidad en los programas de psicología. Se discuten los resultados a la luz del proyecto y de la literatura especializada.

Palabras clave: programas de psicología; formación ética; metodologías de enseñanza; formación continua.

Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama ORCID ID: 000-0003-1644-8945

Gloria María Berrio-Acosta ORCID ID: 0000-0003-0224-276X

Maritza Sánchez-Ramírez ORCID ID: 0000-0002-0729-9290

Dirigir correspondencia a Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama. Correo electrónico: bpballesteros@gmail.com

Para citar este artículo: Ballesteros de Valderrama, B., Berrio-Acosta, G., & Sánchez-Ramírez, M. (2021). Evaluación de la formación ética en la psicología colombiana. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(3), 1-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11401>

Abstract

An investigation aimed at evaluating the ethical education received by psychologists is presented. This research is part of the project “Ethical reasoning and judgement of psychologists in Iberoamerica, a study in Colombia”. A multi-method study was applied, with focus groups in six professional areas, a sociodemographic data questionnaire and a scale evaluating ethics education, adapted from Pope et al. (1987). The scale was responded by 528 psychologists from different parts of the country, most of them graduated after the Act 1090 of 2006. Participants in the focus groups were 44 females and 17 males, with experience in the respective professional area. Results showed that 86.3 % of the participants qualified as good or excellent the ethics education in their graduate program, similar to the majority who received ethics education in their postgraduate or continued education programs. In the focus groups, commentaries about deficiencies in the academic programs were made, and also recommendations to orient ethics education towards situated models, with previous preparation of professors. The importance of the role of Colpsic —Colombian Psychologists College— in the promotion of spaces for ethical analysis and discussion, and of the role of Ascofapsi —Colombian Association of Psychology Programs— in promoting an ethical education of quality in the psychology programs were emphasized. Results are discussed in the light of the wider project and the specialized literature.

Key words: Psychology academic programs; ethical education; teaching methodologies; continued education.

Resumo

Apresenta-se a investigação dirigida a avaliar a formação ética recebida nos estudos de psicologia, no marco do Projeto “Raciocínio e Julgamento Ético dos Profissionais da Psicologia na Ibero-América, Estudo na Colômbia”. Utilizou-se uma metodologia multi-método, com grupos focais em seis campos do exercício profissional, um questionário de dados socio-demográficos e uma escala de valoração da formação ética, adaptada de Pope et al. (1987). Responderam a

escala 528 psicólogas e psicólogos de diferentes regiões do país, a maioria formados após a Lei 1090 de 2006. Nos grupos focais participaram 44 psicólogas e 17 psicólogos, com experiência no respectivo campo disciplinar. O 86.3 % avaliaram como boa ou excelente a formação recebida no programa de grado, assim como a maioria daqueles formados em programas de pós-graduação e de educação contínua. Nos grupos focais se identificaram-se falências da formação éticas nos programas acadêmicos e fizeram-se recomendações para orientá-la a modelos situados, previa preparação dos docentes. Destacou-se a importância do Colégio Colombiano de Psicólogos (Colpsic) na função de promover espaços para analisar e discutir eticamente casos, e a função da Associação Colombiana de Faculdades de Psicología (Ascofapsi) na promoção da educação ética de qualidade nos estudos de psicologia. Discutiram-se os resultados à luz do projeto maior e da literatura especializada.

Palavras-chave: programas de psicología; formación ética; metodologías de ensino; formación continuada.

En este artículo se presenta la investigación realizada en Colombia con el objetivo específico de evaluar la formación ética recibida por los psicólogos y psicólogas que participaron en un proyecto más amplio, denominado “Razonamiento y juicio ético de profesionales de la psicología en Iberoamérica”.

Este parte de la necesidad de la enseñanza de la ética y de la deontología profesional, tanto en estudios de pregrado como de posgrado, con el fin de fortalecer las competencias de los psicólogos en el juicio y razonamiento ético para una toma de decisiones basada en principios que respalden el bienestar y la autonomía del usuario, y propendan por la justicia y el respeto a su dignidad humana; necesidad que ha sido reiterada en la literatura especializada. También se ha señalado que el poco conocimiento de los aspectos éticos implicados en la toma de decisiones conduce a un elevado número de quejas de mala praxis (Paba-Barbosa

et al., 2019), pero, más allá de las estadísticas, es frecuente el cuestionamiento social sobre el proceder de muchos psicólogos, situación que, además de lesionar en alguna medida a los usuarios, afecta la imagen del gremio y deteriora la responsabilidad que las leyes y la sociedad han puesto en manos de una profesión que tiene una especial cercanía con la intimidad de las personas. De igual manera, es frecuente encontrar pobre argumentación del profesional en relación con los elementos de los casos y las razones para la selección de la mejor alternativa ética para el manejo de la situación, donde se privilegia el marco normativo en perjuicio del razonamiento ético.

Así mismo, diversos autores han mencionado la necesidad de referentes más claros para identificar el carácter ético de situaciones en el ejercicio de la psicología, especialmente cuando se reclama una decisión ética o se establece un dilema ético formal (Clemente et al., 2011; Haas & Fennimore, 1983; Kitson & Sperlinger, 2007; Kremer et al., 2018; Lindsay, 1996; Pope, 2016; Sullivan, 2002; Tubbs & Pomerantz, 2001; Winkler & Reyes, 2006). No obstante, vale aclarar que los casos de conducta no ética suceden en todas las disciplinas científicas y repercuten en la confianza, la ciencia y la investigación, como indican MacDougall et al. (2014) y Stenmark et al. (2010).

Por otra parte, se ha resaltado la influencia cultural en la toma de decisiones éticas y en la formación ética de psicólogos, pues se trata de un ejercicio profesional contextualizado (Milone, 2013; Zheng et al., 2014), lo que no se contrapone con el llamado a un “modelo latinoamericano” (Gallegos, 2010) de formación en psicología que todavía mantiene su vigencia e intereses comunes, en el marco de organizaciones regionales como Mercosur (Hermosilla, 2000), y el proyecto Tunning Latinoamérica (Tunning América Latina, s.f.), referidos a la formación ética y a la consideración de las realidades de cada país. Todo esto, sin olvidar la formación del docente y su papel de modelo, pues como lo muestran Luna et al. (2014), los es-

tudiantes mexicanos de psicología consideraron que la mayoría de sus profesores actúan de forma ética, pero casi un tercio de ellos tienen conductas poco éticas como el hostigamiento y diversas formas de discriminación.

Respecto a las metodologías para la formación ética, son variadas las propuestas para la población general y para los psicólogos en particular. En el primer caso, por ejemplo, Lind (2007; 2012) y Mumford (2018) resaltan algunos puntos en común existentes entre la ética y la moralidad, e indican que ambas pueden enseñarse y se manifiestan en la manera como los sujetos afrontan situaciones dilemáticas y conflictivas en su cotidianidad, lo cual hace posible medir el nivel particular de desarrollo y la competencia. De acuerdo con los resultados de dicha medición, se pueden adecuar los procesos de intervención por parte de docentes e instituciones para promover la acción éticamente aceptable por parte del sujeto. Estos procesos se encuentran validados para grupos focales de estudiantes de doctorado en una institución particular, en el caso de Mumford (2018), o experiencias docentes en el aula, en el trabajo de Lind (2007; 2012). Sin embargo, en ambos casos se reconoce la necesidad de contar con datos cada vez más fuertes para identificar las capacidades éticas de la población y diseñar estrategias de formación adecuadas a sus necesidades. Mumford et al. (2009) hacen evidente la importancia de la formación ética en todas las ciencias y la necesidad de aclarar el efecto que tiene en su desarrollo ético la exposición de los estudiantes a incidentes de conducta antiética, dado que encuentran la capacidad ética en la toma de decisión entre acciones con diferente valor ético.

El metaanálisis realizado por Antes et al. (2009) sobre este asunto, en las ciencias en general llevó a la conclusión de que es necesaria mayor investigación, a pesar de la evidencia de la efectividad de la instrucción ética cuando se diseña y evalúa de forma cuidadosa. Estos autores identificaron aquellos programas basados en el modelo de Rest (1986),

con énfasis en la sensibilidad ética, que implica mejorar la habilidad para reconocer la presencia de un problema ético o la implicación ética de una situación, y los programas enfocados al desarrollo del comportamiento ético a lo largo del proceso de formación académica. Algunos de estos programas han hecho énfasis en la naturaleza abstracta y filosófica de los dilemas morales, aunque promueven el progreso del estudiante hacia etapas más avanzadas de desarrollo moral. Estos programas parten de la creencia de que un nivel superior de desarrollo moral se traduce en un mejor razonamiento moral y comportamiento ético. A su vez, los autores identificaron programas de formación ética con mayor énfasis en la naturaleza cognitiva del razonamiento moral que en la naturaleza filosófica de los dilemas morales; de manera que antes de responder a problemas éticos, se busca pensar y analizar dichos problemas, con el supuesto de que el razonamiento moral es una función de la forma de pensar el problema ético y la conducta ética, y mejora cuando aumentan las habilidades de solución de problemas y de toma de decisiones éticas.

A pesar de los hallazgos que ponen en evidencia el reconocimiento de la presencia de situaciones éticas dilemáticas en el quehacer profesional cotidiano, y por consiguiente, la necesidad de formación ética y deontológica en las diferentes etapas de formación académica del psicólogo, se encuentran todavía datos preocupantes sobre ausencia de contenidos y metodologías que evidencien y garanticen la formación ética y deontológica (Ferrero & Andrade, 2007, 2008; Gallegos, 2010, 2016; Pulido et al., 2019; Zarzosa, 2015). En Colombia, este estado de cosas se muestra en una revisión de 128 programas de psicología, de los cuales cerca del 10% no reportaba cursos específicos de ética (Uribe, 2018), y en la caracterización de la formación en psicología clínica, donde se encontró que los programas no garantizan que los recién egresados manejen una praxis clínica enmarcada en los parámetros éticos y legales (Cubides, 2019). Anteriormente, ya González et al. (2007)

habían reportado que el 80% de los estudiantes participantes en su estudio se ubicó entre un nivel de desarrollo deficiente y aceptable de las competencias éticas evaluadas y solo el 20% tuvo un nivel de desarrollo satisfactorio, correspondiente, en su mayoría, a estudiantes de último año. Las competencias evaluadas fueron: discernimiento ético, rectitud al obrar frente a un dilema ético profesional, responsabilidad social, respeto por la dignidad humana y sentido moral.

En Uruguay, en el campo de la psicología comunitaria, Rodríguez et al. (2016) muestran la necesidad de atender a la especificidad de la ética en ese campo y a conocer mejor la forma como se enseña. En la misma línea, Campbell y Morris (2017) señalan importantes especificidades de este campo. En la década anterior, el estudio de Serrano-García y otros colegas (Serrano-García, 2010), con varias universidades de América del Norte y del Sur, halló pocos cursos de ética en 20 programas revisados, aunque se mantenían los mismos valores definidos para la psicología comunitaria desde la década de 1970, prevaleciendo el de justicia social, valor que también anota Sánchez (2015). En Perú, Rivera et al. (2019) revisaron 20 asignaturas de la misma área disciplinar y encontraron que solo una daba cuenta de espacios de acompañamiento, supervisión o monitoreo de manera explícita; además, la reflexión sobre el rol y quehacer comunitario no incluía la reflexión crítica ni una dimensión ético-política. Esta dimensión igualmente es resaltada por Montero (2001), Montero y Winkler (2014) y Vial (2015).

En la Universidad de Extremadura en España, Caramelo (2018) revisó los programas académicos para determinar cuántos y cuáles contemplaban la formación deontológica como parte indispensable de la formación profesional, por ser la universidad un escenario de la educación emocional relacionada con los valores éticos. De un total de 76 programas, solo siete incluían la formación ética y dentro de estos no estaba el programa de psicología. Sus recomendaciones van en el sentido

de instituir la formación ética y deontológica en todos los programas, en el marco de la educación emocional y afectiva, con base en autores como Güel (2017, citado en Caramelo, 2018). De la misma manera, el énfasis en lo emocional lo hace el grupo de Mumford (citado Thiel et al., 2013), cuyos resultados corroboran la importancia de incluir en la formación ética estudios de caso con contenido emocional, pues este estimula su retención y facilita la trasferencia de los principios éticos implicados en los casos, en consonancia con autores como Cushman et al. (2017).

En Ecuador, Oporto (2018) detectó que la mayoría de los estudiantes de ciencias de la educación y psicología de la Universidad Nacional San Agustín, a quienes se aplicó el Cuestionario de Reflexión Socio Moral de Kohlberg —que identifica el nivel y estadio de desarrollo del juicio moral— se ubicaban en el nivel convencional de desarrollo del juicio moral, en el estadio cuatro, denominado sistema social y conciencia, con una relación significativa con el estudio de otra carrera profesional. Producto de dicha investigación es el proyecto “Resolución de dilemas morales para el desarrollo del juicio moral en educación superior” que el autor propuso a esa universidad.

El estudio de Clemente et al. (2011), en España, concluye que hay una aparente falta de entrenamiento ético en algunos psicólogos profesionales que tuvieron dificultad para identificar la conducta ética, a pesar de su pertenencia al Colegio de Psicólogos de ese país por más 10 años. Antecedentes de este estudio son los de Urra (2010; 2007a; 2007b).

Más recientemente, en México, Coffin-Cabrera et al. (2017) encontraron que la mayoría de estudiantes de un programa de psicología desconocía qué es un dilema ético y en pocas clases habían revisado de manera crítica literatura sobre problemas éticos. Así mismo, los resultados de Montes (2017) plantearon la necesidad de modificar los programas de formación para incluir asignaturas específicas de la ética. Esa propuesta se encuentra contrapuesta a la “transversalidad” de la formación ética, como

la presentada por Winkler et al. (2012a; 2012b) en Chile, para quienes la ética es un asunto que se deberá tratar en las diferentes asignaturas del currículo, de tal manera que el estudiante se adecúe a su cotidianidad y práctica.

Los resultados obtenidos por Páramo et al. (2019) en Argentina evidencian que, tanto para los estudiantes de pregrado como de posgrado, la competencia más valorada es la de ética. No encontraron grandes diferencias en el resto de las competencias, lo cual contrasta con los resultados anteriores de Ormart et al. (2012) y los estudiantes de pregrado de la Universidad de Buenos Aires, quienes habían considerado como prioritarias las competencias cognitivas y técnicas, y en segundo lugar, las éticas. Jordan y Meara (1990) ya habían cuestionado que la formación ética en psicología se limitara a la aplicación de principios en situaciones dilemáticas (véase Kuittinen & Hannu, 2014, sobre la formación inicial de competencias profesionales en Europa; y McCarron & Stewart, 2011; Pettifor et al., 2002, sobre metodología para la enseñanza de la ética en psicología en Canadá).

Acerca de las propuestas metodológicas de formación en Brasil, De Souza (2008) es partidario del uso de la técnica de debates de dilemas morales y de la elaboración de dilemas por parte de los estudiantes, para promover avances en relación con la reflexión sobre los contenidos estudiados y sobre las experiencias de vida de los propios estudiantes.

En la Universidad de San Luis, en Argentina, De Andrea et al. (2015) han hecho un seguimiento del uso de viñetas con dilemas y énfasis en la conjunción entre la enseñanza basada en la crítica reflexiva y la incorporación de competencias ético-deontológicas durante la formación en psicología, garantizando la protección del bienestar psicosocial de las personas involucradas en las prácticas psicológicas. En ese país, Ferrero (2012) propuso una “Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales de estudiantes de Psicología”. Para esta autora, es indispensable una posición ética responsable, que implica, como para muchos otros autores, preservar el bienestar de

las personas y comunidades involucradas en el acto científico y profesional (Del Río, 2009; Del Río & Miró, 2002; Esteban, 2007; Hermosilla, 2002; Pasmanik & Winkler, 2009; Sanz, 2008; Winkler et al., 2007). Para la construcción de la guía, la autora se basó en la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos, aprobada en el 2008 en Berlín, así incluye principios morales, valores éticos y normas de conducta concreta que permiten enmarcar éticamente el proceder del estudiante y, al mismo tiempo, colabora en la formación disciplinar y en la ética profesional. A partir de pruebas piloto y consultas, la guía se circunscribe a tres principios generales: primero, respeto por la dignidad y los derechos de las personas y los pueblos; segundo, integridad, y tercero, responsabilidad académica y científica, pues se asume que el principio de cuidado competente del bienestar de los otros está implicado en esos tres.

Actualmente, se ha puesto de manifiesto en discusiones académicas la relevancia de la formación ética en los estudios de psicología, con especial énfasis en los últimos semestres, cuando los estudiantes deben realizar prácticas en uno o varios campos disciplinares. Esto ocurre, sobre todo, en los países donde la legislación permite el ejercicio profesional con el título de psicólogo/a, como en Colombia y en otros países latinoamericanos. No obstante, como se ha señalado, se ha reconocido la dificultad de esta formación. En la propuesta de formación de competencias profesionales para estudiantes de último año de psicología, Castañeda et al. (2006), desde una perspectiva sistémica —aunque no incluyen de forma explícita una competencia ética—, mencionan la ética ligada a la dimensión del obrar, dentro de las dimensiones humanas de la pedagogía tomista, referida a que el profesor conduce o favorece la construcción del estado perfecto del hombre, que es el estado de la virtud. Handelsman et al. (2008) propusieron considerar la formación ética como un proceso de aculturación, suponiendo que la psicología, como ciencia y profesión, representa una cultura con sus propias

tradiciones, valores y métodos de implementar sus principios éticos que favorecen el desarrollo de una identidad profesional. Para los autores, la adopción de un modelo de aculturación para la formación ética puede llevar a los psicólogos a estar menos alienados, más integrados, más activos profesionalmente, más flexibles en sus respuestas y más capaces de contribuir a la sociedad.

En De las Fuentes (2008) se encuentra la síntesis del trabajo de la mesa de competencias éticas, durante la Conferencia de Competencias del 2002, realizada en Arizona. Hubo acuerdo en los siguientes cuatro componentes de la competencia ética: (a) tener un modelo propio de toma de decisiones y aplicarlo con integridad personal y competencia cultural en todas las actividades profesionales; (b) reconocer los dilemas éticos y legales en el curso de las actividades profesionales; (c) reconocer y reconciliar los conflictos entre los códigos y las leyes relevantes y tratar las convergencias, divergencias y ambigüedades entre ellos, y (d) evidenciar y resolver apropiadamente asuntos éticos y legales. Igualmente, hubo acuerdo en la necesidad de la formación ética a lo largo de todo el currículo, aunque no hubo consenso sobre una secuencia específica. A su vez, se reconoció la variabilidad de metodologías, así como la importancia, desde el inicio de los estudios de la habilidad, para explorar los valores y las actitudes personales, la flexibilidad en habilidades interpersonales, la apertura a nuevas ideas, a cambios y a la evaluación, y el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales en valores éticos y morales; igual se enfatizó en el razonamiento ético.

Como parte de las competencias éticas, varios autores coinciden con la inclusión del desarrollo del juicio crítico y reflexivo, basado en los principios que orientan la labor de los psicólogos en el ámbito local y en otras partes del mundo (Alvear et al., 2008; Castillo & Winkler, 2010; Charria et al., 2011; França-Tarragó, 2012; Olivares et al., 2016; Winkler & Reyes 2017). Un ejemplo es la cartilla de Pulido et al. (2019), la cual recoge estrategias

didácticas para estas competencias de deliberación y pensamiento crítico y reflexivo.

En la Universidad de Girona, España, Esteban (2007;2008) encontró que los estudiantes de psicología lograron mejorar la definición de dilema ético después de un taller de formación deontológica. Este autor adoptó el aprendizaje basado en problemas; en la enseñanza de la ética, este aprendizaje equivaldría a la discusión de dilemas éticos partiendo de la definición de su colega Del Río (2007), que implica una “colisión” de dos deberes de obligado cumplimiento. En este sentido, el autor señala la importancia de aclarar el concepto de dilema ético, teniendo en cuenta que algunas de las situaciones problemáticas que enfrenta el psicólogo no conllevan una contradicción entre principios normativos. Para este autor, van de la mano el conocimiento del código deontológico y la claridad del concepto de dilema ético. Por tanto, en su propuesta formativa, la primera sesión de hora y media incluye en sus objetivos aclarar dicho concepto con casos concretos e introducir los principios del respectivo código deontológico. Lara et al. (2017) también son partidarios del aprendizaje basado en problemas para la formación del pensamiento crítico y ético.

En resumen, se observan dos tendencias generales en el campo de la formación ética y deontológica: una de ellas se mantiene en la concepción de la pedagogía centrada en la formación integral de la persona, que incluye formación en valores y del carácter; la otra asume el modelo de competencias, que actualmente es mandatorio en el sistema educativo de Colombia y gran parte de los países del mundo. La mayoría de autores revisados hace énfasis en el pensamiento crítico como condición del razonamiento ético, y en metodologías de análisis de casos dilemáticos y de toma de decisiones.

Método

Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal multimétodo. Para caracterizar el grupo de

participantes y cumplir el objetivo de describir la valoración de la formación ética recibida, se aplicaron análisis cuantitativos de los instrumentos utilizados, y análisis cualitativos con la metodología de grupo focal. Se realizaron grupos focales en cada uno de los seis campos específicos del ejercicio de la psicología, seleccionados para la investigación: psicología clínica y de la salud, psicología de las organizaciones y del trabajo, psicología del deporte, psicología educativa, psicología jurídica, y psicología social y comunitaria.

Participantes

En las respuestas al cuestionario de datos sociodemográficos y la escala de valoración de la formación ética, participaron voluntariamente 528 psicólogos profesionales, 400 psicólogas y 128 psicólogos de varios campos aplicados y diferentes regiones del país, previo consentimiento informado. En los grupos focales participaron 61 profesionales de los seis campos disciplinares elegidos para el estudio, 44 psicólogas y 17 psicólogos, la mayoría con formación de posgrado y experiencia en el respectivo campo.

Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos. Se incluyeron ocho ítems: sexo, año de graduación como psicólogo, programa del cual egresó, título más alto alcanzado en la formación académica, departamento/estado en donde ejerce actualmente, municipio/ciudad donde trabaja actualmente, campo profesional o disciplinar en el que se desempeña profesionalmente, y actividades profesionales a las que se dedica.

Escala de valoración de la formación ética. Fue adaptada del cuestionario utilizado por Pope et al. (1987). La versión adaptada fue validada por juicio de expertos. Incluye una primera parte en la que se pide información sobre la formación ética durante los estudios de pregrado, posgrado

y educación continua, y una segunda parte para calificar la calidad de esta formación, en escala de cuatro categorías: excelente, buena, pobre, pésima.

Grupos focales. Se eligió esta herramienta metodológica con base en la revisión de autores como Aigner (2006), Ragin (2007), Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) y Escobar y Bonilla-Jiménez (2017), para obtener información sobre perspectivas, actitudes, creencias, sentimientos, experiencias y acciones sobre la temática particular de esta investigación. Se realizaron en total nueve grupos focales: siete de ellos en Bogotá, uno para cada uno de los seis campos disciplinares seleccionados para esta investigación en Colombia, con replicación del campo de psicología jurídica y forense; uno de psicología social y comunitaria en Cali y uno de psicología educativa en Neiva.

Procedimiento

Se solicitó el envío electrónico de la invitación a participar en la investigación, con la información necesaria sobre ella y con el enlace correspondiente a los instrumentos, tanto a la directora ejecutiva de Ascofapsi, como a la directora de comunicaciones de Colpsic, quienes hicieron los envíos correspondientes. Igualmente se hicieron envíos a través del correo institucional de eticapsicologica.org. Los instrumentos estuvieron disponibles en la plataforma utilizada desde el 12 de febrero del 2019 hasta el 14 de junio del mismo año. El enlace fue visto por 12.140 personas y 1.315 ingresaron a la encuesta, se obtuvieron 823 respuestas parciales y 528 completas.

Para la selección de la plataforma de aplicación de los instrumentos, se contó permanentemente con la colaboración del administrador académico de eticapsicologica.org y experto en recursos electrónicos. La plataforma fue LimeSurvey, por sus ventajas: ser de código abierto, permitir exportar los resultados directamente para diferentes sistemas de análisis estadístico, generar informes gráficos personalizados y permitir su instalación en un ser-

vidor propio, sin costo y mediante los instaladores oficiales disponibles en <https://www.limesurvey.org/stable-release>. Para la ejecución se activaron las opciones de privacidad, sin necesidad de crear un usuario con almacenamiento exclusivo de las respuestas en los instrumentos, sin direcciones de IP de quienes respondieron y sin generación de *cookies* de seguimiento en el computador desde el que se responde.

Para los grupos focales, las muestras fueron propositivas en función de la información disponible en la Dirección de Campos de Colpsic. Se seleccionaron entre cuatro y diez participantes por cada uno de los campos disciplinares elegidos. Se enviaron las respectivas convocatorias de manera personal a los participantes de Bogotá, Cali y Neiva, ciudades elegidas también por conveniencia, con el fin de tener al menos dos grupos focales fuera de Bogotá. En Bogotá, los grupos se llevaron a cabo en las instalaciones de Colpsic. En Cali, el grupo focal de Psicología Social y Comunitaria se realizó en las instalaciones de la Pontificia Universidad Javeriana. En Neiva, el grupo de Psicología Educativa se realizó en la Universidad Minuto de Dios.

La duración de cada grupo focal fue de máximo 2 horas, durante las cuales se siguió el mismo procedimiento: bienvenida por parte del moderador, presentación de los participantes y de los miembros del equipo de investigación —en caso de que hubieran asistido—; presentación de los objetivos de la investigación y de la metodología de la sesión; presentación y diligenciamiento del consentimiento informado; lectura del caso para el análisis; presentación de cada una de las preguntas orientadoras: (a) ¿Qué dilema ético identifica en el caso y por qué considera que dicha situación es éticamente problemática o retadora? (b) ¿Cómo resolvería o afrontaría dicha situación éticamente problemática o retadora y cuáles argumentos fundamentan su decisión? (c) ¿Cuáles considera que serían las posibles consecuencias de la decisión tomada? (d) ¿Qué otras posibles alternativas hay para afrontar la situación? (e) ¿Qué reflexiones y sentires le

suscita este caso y la participación en este grupo? En las respuestas a esta última pregunta surgieron las reflexiones y observaciones relacionadas con la formación ética, objeto de este artículo.

Resultados

En primer lugar, se presentan los datos del cuestionario sociodemográfico para caracterizar el grupo de participantes en la investigación.

Datos sociodemográficos

En cuanto a la distribución por sexo hubo mayor participación de mujeres con 75.8 % del total, dato cercano al de psicólogos con tarjeta profesional, suministrado por la Dirección de registros profesionales, certificaciones y servicios al colegiado de Colpsic, según el cual el porcentaje de mujeres es 82 %, que coincide con las estadísticas de graduados de psicología entre el 2009 y 2018 del Ministerio de Educación Nacional (<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-ano/212400:Estadisticas>).

Respecto del año de obtención del título de psicólogo/a, la mayoría de los participantes se graduó entre el 2006 y 2019 (74.5 % del total), es decir, desde el año de expedición de la Ley 1090 de 2006 que regula el ejercicio de la psicología en el país. El 63.2 % tiene experiencia de los últimos nueve años y el 15.3 % tiene experiencia profesional de 13 años.

En relación con la institución donde los participantes estudiaron la carrera de psicología, los programas con mayor número de participantes son la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, con 48 y 45, respectivamente, datos que corresponden con las estadísticas del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) sobre número de graduados por programa. En la siguiente franja de número de participantes, de 26 y 27, se destaca el programa de la Universi-

dad Nacional de Colombia, sede Bogotá, con 26 participantes, ninguno de ellos graduado en los últimos cuatro años, pero distribuidos en la mayoría de los rangos de años de graduación. Con un número de participantes entre 10 y 20 hubo 12 programas y, con menos de 10, la gran mayoría de los 80 programas señalados por los participantes.

Con referencia a el departamento y municipio donde se desempeña la psicología, casi la mitad de los participantes (41.1 %) ejerce en el departamento de Cundinamarca, y de ellos, la mayoría en la ciudad de Bogotá (36 %). Siguen en número de participantes los departamentos de Antioquia (12.1 %), Valle del Cauca (6.8 %) y Santander (5.7 %).

En lo que concierne al nivel de formación, cerca de la mitad de (45.5 %) tiene solo el título de pregrado, y alrededor de la cuarta parte cuenta con especialización y con maestría. Solo 22 participantes tienen doctorado y uno posdoctorado.

En cuanto al campo de ejercicio profesional, el mayor número de participantes es de psicología clínica y de la salud, con 144 (27.3 %), seguido por psicología de las organizaciones y del trabajo (22.3 %), psicología educativa (18.8 %) y psicología social y comunitaria (15.5 %). Se esperaba mayor participación de psicología jurídica y forense y de psicología del deporte, y resulta interesante la participación de 11 profesionales en el campo de tránsito y seguridad vial.

En lo que respecta a las actividades profesionales de mayor dedicación, 36 personas (6.8 %) se dedican a más de dos actividades. De estas, 17 hacen otra actividad junto con consulta privada y docencia. A una sola actividad profesional se dedican 203 personas (38.4 %), casi la mitad de ellas (101) trabaja en organizaciones (empresas, colegios, fundaciones, instituciones de salud, entre otras), teniendo en cuenta que no se pidió especificar el tipo de organización. Al trabajo en organizaciones combinado con otra actividad (consulta privada, consultoría, docencia o investigación), se dedican 140 personas (26.5 %). A la consulta privada como única actividad se dedican 49 participantes (menos

del 10 %), y combinada con otra actividad (trabajo en una organización, docencia, consultoría, o investigación), 134 participantes (25.4 %). La siguiente actividad única en frecuencia, con 25 participantes, es la docencia, y combinada con otra, 129 participantes (24.4 %). A la investigación como única actividad se dedican 17 participantes y a la consultoría 11 participantes; esta actividad fue la de menor frecuencia, también combinada con otra. Si se asume que la consulta privada y la consultoría son trabajos independientes, solamente 60 participantes (11.4 %) se dedican a una actividad como profesional independiente.

Valoración de la formación ética

En las tablas siguientes se presentan los resultados de la escala de valoración de la formación ética.

Formación ética en pregrado. En la tabla 1 se observa que solo 22 participantes (4.1 % del total) respondieron no haber recibido formación ética durante la carrera de psicología. La gran mayoría de quienes respondieron haber recibido formación ética en los estudios de la carrera, la calificó como buena o excelente (86.3 %), dato que se aprecia relevante y será discutido posteriormente. Seis personas dieron respuestas no pertinentes al señalar que no habían recibido formación, pero marcando

alguna casilla de calificación de la formación, lo que puede indicar falta de atención al instructivo de la prueba.

Formación ética en estudios de posgrado. Las respuestas a la formación ética en los estudios de posgrado se observan en la tabla 2, de la cual se puede concluir que, como en el caso anterior, la mayoría de quienes respondieron haber recibido formación ética en este nivel de estudios la calificó como buena o excelente. El número de personas que reportaron no haber tenido formación ética en posgrado, correspondiente al 54 % de los participantes, es consistente con el dato de nivel de formación, presentado anteriormente.

Formación ética en educación continua. Los resultados de las respuestas a la formación ética en programas de educación continua se observan en la tabla 3. El 59.7 % de los participantes respondió no haber recibido formación ética en esta modalidad educativa, y la mayoría de quienes respondieron haberla recibido, calificaron su calidad como buena o excelente.

Grupos focales

El análisis cualitativo de los grupos focales dio lugar a la categoría *Reflexiones sobre la formación profesional y ética*, surgida especialmente a partir

Tabla 1.
Participantes según formación ética en pregrado

Formación ética pregrado	Calidad	N	%
No (pero calificó)		6	1.1
No	No aplica	16	3.0
Sí	Buena	243	46.0
Sí	Excelente	213	40.3
Sí	Pobre	49	9.3
Sí	Pésima	1	0.2
Total		528	100.0

Tabla 2.
Participantes según formación ética en posgrado

Formación ética posgrado	Calidad	N	%
No (pero calificó)		31	5.9
No	No aplica	254	48.1
Sí	Buena	105	19.9
Sí	Excelente	118	22.3
Sí	Pobre	16	3.0
Sí	Pésima	1	0.2
Sí	No aplica	3	0.6
Total		528	100.0

Tabla 3.
Participantes según formación ética en educación continua

Formación ética en educación continua	Calidad	N	%
No (pero calificó)		32	6.1
No	No aplica	283	53.6
Sí	Buena	119	22.5
Sí	Excelente	76	14.4
Sí	Pésima	1	0.2
Sí	Pobre	13	2.5
Sí	No aplica	4	0.8
Total		528	100

de la última pregunta incluida en el procedimiento descrito. En el grupo de psicología clínica y de la salud no hicieron referencia directa a la formación académica en ética. No obstante, en todos los demás grupos fue explícita la necesidad de esta formación en los programas académicos, y de incluir, además, temas de las normas legales que sirvan de guía y empoderen a los psicólogos para fortalecer su capacidad de análisis y de toma de decisiones, a partir de problemáticas de la realidad del ejercicio

profesional. En la mayoría de los grupos focales se remarcó la necesidad básica de una formación ética aplicable en las situaciones que el psicólogo enfrenta en su vida profesional, estableciendo vínculos entre la reflexión académica y los eventos profesionales.

El grupo de psicología del deporte coincidió en la necesidad de establecer la formación ética y disciplinar a la par, fortaleciendo el vínculo con las situaciones cotidianas de la práctica profesional. Los grupos de psicología educativa, tanto en

Bogotá como en Neiva, señalaron la importancia de una formación ética, académica y disciplinar. En Bogotá, remarcaron la importancia de incluir la normatividad y la ley, en el panorama del ejercicio profesional, también con el riesgo de las interpretaciones sesgadas, pues puede dificultar la labor en el campo de la salud mental. Algunos participantes se refirieron a la necesidad de contar con “factores protectores” en el gremio y de continuar estudiando, reconociendo que conocer el código deontológico no es suficiente. En los grupos de psicología social y comunitaria se mencionó la necesidad de generar espacios de reflexión y diálogo para hablar un lenguaje común sobre la ética, se consideró que la formación ética es relevante porque, en muchos casos, los psicólogos trabajan solos en comunidades complejas y apartadas y su servicio profesional incluye la atención de población de todas las edades y condiciones, sin recursos físicos adecuados. Para uno de los participantes, docente e investigador universitario, la enseñanza de la ética merece un tratamiento especial porque, como docentes, “suponemos que cuando hablamos de las famosas teorías, los enfoques y lo que tú quieras, estamos hablando de [...] la intimidad de la persona y sospechamos que el estudiante está copiando lo ético que hay allí, y cuando se les va a hablar de la ética profesional, ellos suponen que de eso ya saben mucho, o no saben nada...” (participante docente, comunicación personal). En el grupo focal de psicología de las organizaciones y del trabajo, se resaltó la importancia de la formación ética para todas las profesiones y se sostuvo que la ética empieza en el hogar, aunque tiene apalancamiento en la academia. En el grupo de psicología jurídica y forense se criticó el argumento de la transversalidad de la formación ética y se señaló que al ser transversal, nadie asume la responsabilidad por ella.

Varios participantes propusieron que los resultados de los grupos focales sirvieran para estructurar la formación académica y ética, porque parten de la práctica, de la realidad, y no de la perspec-

tiva de lo teórico que a veces se ve distante o no corresponde con la realidad.

En general, en los grupos focales se reconoció la necesidad de fortalecer la formación ética y disciplinar en los programas de psicología, especialmente con casos reales que preparen a los estudiantes para la toma de decisiones éticas bien fundamentadas. Algunos participantes señalaron la relación entre déficits en la formación ética y mayor probabilidad de cometer faltas éticas. Se señaló la labor de Ascofapsi para vigilar la calidad de la formación.

De igual manera, se reconoció la importancia de la formación ética extracurricular continuada, a través de estudio personal y creación de espacios para el debate entre colegas y la consulta con ellos. Al respecto, en la mayoría de grupos focales se hizo referencia a la función de Colpsic como organización gremial que debe contribuir a la dignificación de la profesión y como apoyo a los psicólogos en todos los campos disciplinares.

Discusión

La metodología utilizada combinó el cuestionario de datos sociodemográfico y la escala de valoración de la formación ética con los grupos focales, lo que permitió complementar la información cuantitativa con las verbalizaciones en los grupos focales que, si bien no tenían como objetivo la formación ética, facilitaron procesos reflexivos sobre ella, generados por los casos planteados para el estudio y análisis del razonamiento ético y de toma de decisiones ante situaciones que implican una decisión ética, en psicólogos de distintos campos disciplinares. Como señalan Aigner et al. (2006), Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) y Ragin (2007), los debates grupales favorecen y enriquecen la expresión de perspectivas, actitudes, creencias, sentimientos y experiencias sobre una temática particular y generan temas relacionados, en este caso, el de la formación ética.

Sobre el alcance de los resultados debe tenerse en cuenta que se trata de una muestra con sesgos, en cuanto al tipo de convocatoria y la modalidad de participación a través del medio electrónico, para el caso del cuestionario y la escala. Aunque se invitó a profesionales no solamente colegiados puede suponerse que la mayoría de los participantes sí lo es, por la cantidad de personas en la base de datos de Colpsic, de manera que aplica la consideración de Clemente et al. (2011) respecto a una posible homogeneidad de la muestra. Por otra parte, se destaca la escasa respuesta a la convocatoria para participar en el estudio, pues como se mencionó, se contó con una amplia base de datos de profesionales de la psicología en Colombia. No obstante, vale señalar que el número de participantes fue mayor que en el estudio de Schwartz-Mette y Shen-Miller (2017), en Estados Unidos —un poco menos de 400 participantes—, a pesar de la amplia convocatoria, pero menor que el de Clemente et al. (2011), en España, quienes contaron con 703 participantes, a pesar de haber recurrido solamente a los colegiados en España.

La baja participación pudo estar relacionada con el número de ítems de los instrumentos y el tipo de respuestas requerido para la investigación más amplia de la que hace parte la aquí presentada. Es posible que, si solo se hubieran incluido los dos instrumentos del objetivo específico de evaluación de la formación ética, se hubiera logrado mayor número de participantes. Por eso, para futuras investigaciones de esa magnitud, se recomienda utilizar un diseño Balance Incomplete Block Spiral Desing (BIBSD, por sus siglas en inglés) que permite agrupar los ítems en bloques, de forma que, aunque no todos los participantes responden todo el instrumento, las agrupaciones se presentan el mismo número de veces (Yang, 1986).

A pesar del sesgo en la muestra, es satisfactorio haber encontrado que la mayoría de los participantes respondió afirmativamente a la pregunta sobre si habían recibido formación ética en pregrado y en posgrado, y, un buen número, en los cursos de

educación continuada, y que estos hubieran evaluado su calidad como buena o excelente. Estos resultados pueden reflejar el impacto que ha tenido la ardua labor de difusión llevada a cabo desde la promulgación de la Ley 1090 de septiembre 6 del 2006, que incluye, desde el artículo 13, el Código Deontológico y Bioético para los Psicólogos en Colombia. Esta labor informativa y formativa ha sido realizada desde el 2007 y continúa hasta la fecha en todo el territorio nacional, por parte de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi), la cual agrupa gran número de programas de psicología, y del Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic), y ha incluido contenidos relacionados con el código deontológico y con los principios éticos que guían el ejercicio de la psicología. Sobre este impacto, vale tener en cuenta que la mayoría de quienes respondieron la escala son psicólogas y psicólogos egresados luego de la expedición de dicha ley.

Sin embargo, llama la atención la discrepancia entre los resultados en la escala de valoración de la formación ética, que muestran una mayoritaria valoración positiva de ella, y los resultados en los grupos focales, que revelaron una escasa conceptualización ética, poca alusión a los principios éticos de la psicología y ausencia de referencias específicas al Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo y a la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos. No obstante, se reconoce la importancia de la formación ética y se mencionan déficits importantes que deben ser subsanados.

Para varios participantes, la deficiencia en esta formación contribuye al egreso de profesionales con muchos vacíos respecto a la ética y la deontología, lo que lleva a cometer frecuentes y severos errores. La crítica en el grupo de psicología jurídica y forense al argumento de la transversalidad de la formación ética, concuerda con el debate sobre las características requeridas para la formación ética, en el que Montes (2017) es partidario de programas de psicología con asignaturas específicas de ética,

y Rodríguez et al. (2016) y Serrano-García (2010) son partidarios de formación ética específica, especialmente en el caso de psicología comunitaria. En contraposición, Winkler et al. (2012a;2012b) consideran que la ética es un asunto transversal que debe tratarse en las diferentes asignaturas del currículo, de tal manera que el estudiante la adecúe a su cotidianidad y práctica.

En general, los diversos grupos focales propusieron que Colpsic tuviera un foro permanente de reflexión ética con seguimiento formal de los temas éticos; asimismo, señalaron el papel de Ascofapsi en la vigilancia de la calidad de la formación ética en los programas de psicología. Estos señalamientos sobre la formación ética son concordantes con lo planteado por Lind (2012) y Mumford (2018) acerca de que la ética puede enseñarse y es posible lograr el nivel de competencia requerido, que se manifiesta en la manera como los sujetos afrontan situaciones dilemáticas en su cotidianidad, a través de procesos docentes e institucionales. De acuerdo con Antes et al. (2009), estos procesos deben diseñarse y evaluarse de forma cuidadosa en todas las ciencias, apreciación que también comparten Caramelo (2018) y Mumford (citado en Thiel et al., 2013), Mumford et al. (2008;2009) desde la perspectiva de integrar la formación ética a la socioafectiva y de valores; Oporto (2018), en cuanto al desarrollo de programas institucionales, y De las Fuentes et al. (2008) respecto a la formación de la competencia ética y la diversidad de estrategias para lograrla, a lo largo de todo el currículo.

En los grupos focales se pudo observar que no es suficiente identificar los comportamientos que implican faltas a la ética y a la deontología profesional en una variedad de situaciones de toma de decisiones, sino que la formación debe incluir el desarrollo de destrezas en los procesos de razonamiento ético, como lo afirmaban Haas et al. (2008) y de pensamiento crítico como indica Lara et al. (2017).

En cuanto a las metodologías de formación ética, se sugiere tener en cuenta las propuestas de técnica de debates y diseño de dilemas morales

de De Souza (2008); los talleres de formación deontológica de Esteban (2007;2008); el uso de viñetas con dilemas y énfasis en la crítica reflexiva de De Andrea et al. (2015); la “Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales de estudiantes de Psicología”, con base en la Declaración Universal de Principios Éticos para psicólogos aprobada en Berlín en el 2008, propuesta por Ferrero (2012); la cartilla de estrategias didácticas para la deliberación y el pensamiento crítico y reflexivo de Pulido et al. (2019) y la definición de competencias éticas formuladas para distintos contextos (Hermosilla, 2000; Kuittinen & Hannu, 2014; Tunning América Latina, s.f.). En este sentido, en los grupos focales se hizo un llamado insistente para la formación ética situada, atenta a la toma de decisiones del profesional en el entorno de su ejercicio.

Los resultados permiten concluir que hace falta concretar propuestas de seguimiento de la calidad de la formación ética, como la del Observatorio de la Psicología Iberoamericana, planteada en el IV Encuentro de Decanos de Psicología en Lima (2008), con base en el existente en Colombia (Observatorio de la Calidad de la Educación Superior en Psicología en Colombia). Igualmente, es prioritario atender a la formación de los docentes en general, no solamente a los encargados de impartir educación ética, por cuanto son referentes o modelos de conducta ética, como también lo muestran los resultados de Luna, Coffin y Anguiano (2014) en México y Aguilar, Coffin y Anguiano (2014).

En conclusión, se confirma la necesidad de una formación ética integral y continua, con un modelo situado que atienda a los procesos de razonamiento crítico y de toma de decisiones responsables, tanto en los programas académicos como en espacios propiciados por las entidades gremiales. Este modelo de educación implica la formación previa de los docentes en metodologías de enseñanza de la ética. Así mismo, se confirma la necesidad de fortalecer la labor de Colpsic, Ascofapsi y otras instituciones, como eticapsicologica.org, en apoyo a los psicólogos en materia ética.

Referencias

- Aguilar, E., Coffin, N., & Anguiano, S. A. (2014). Resultados preliminares sobre la percepción de la adquisición de valores éticos en la formación profesional en licenciatura. *Revista de Psicología y Ciencia Social*, 14(2), 1-10. <https://ru.iztacala.unam.mx/items/show/621>
- Aignerer, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, 6. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Alvear, K., Pasmanik, D., Winkler, M. I., & Olivares, B. E. (2008). ¿Códigos en la Posmodernidad? Opiniones de Psicólogos/as acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile. *Terapia Psicológica*, 26(2), 215-228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200008>
- Antes, A. L., Murphy, S. T., Waples, E. P., Mumford, M. D., Brown, R. P., Connolly, S., & Devenport, L. D. (2009). A meta-analysis of ethics instruction effectiveness in the sciences. *Ethics & Behavior*, 19(5), 379-402. <https://doi.org/10.1080/10508420903035380>
- Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsys) & Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP). (2008, 22 de julio). Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos, Berlín. <http://bvs.psi.uba.ar/local/File/DeclaracionPrinEticosSIP.PDF>
- Ballesteros de Valderrama, B. P., Berrío-Acosta G. M., Sánchez-Ramírez, M. & Amaya-Martínez, L. (2022). *Razonamiento y juicio ético de profesionales de la Psicología en Iberoamérica. Estudio en Colombia*. Editorial Universidad del Rosario (en prensa).
- Campbell, R., & Morris, M. (2017). The stories we tell: Introduction to the special issue on ethical challenges in community psychology research and practice. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 299-301. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12178>
- Caramelo, L. M. (2018). Educación emocional y transmisión de valores éticos. Enseñanza de la ética profesional en la Universidad de Extremadura. *Razón y Palabra*, 22(3), 536-569. <http://www.iteso.revistarazonypalabra.org/index.php/yp/article/download/1280/1300>
- Castañeda, A. E., Abreo, A. M., & Parra, F. (2006). Aproximaciones a la construcción de un modelo de formación por competencias como intervenientes de sistemas humanos para estudiantes de psicología de último año. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(1), 20-41. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2006.0001.02>
- Castillo, J., & Winkler, M. I. (2010). Praxis y ética en psicología comunitaria: representaciones sociales de usuarias y usuarios de programas comunitarios en la región metropolitana. *Psykhe*, 19(1), 31-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-2228201000100003>
- Charria, V. H., Sarsosa, K. V., Uribe, A. F., López, C. N., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 28, 133-165. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>
- Clemente, M., Espinosa, P., & Urra, J. (2011). Ethical issues in psychologists' professional practice: Agreement over problematic professional behaviors among spanish psychologists. *Ethics & Behavior*, 21(1), 13-34. <https://doi.org/10.1080/10508422.2011.537568>
- Coffin-Cabrera, N., Hernández-Andrade, S., & Jiménez-Rentería, L. (2017). Percepción de los estudiantes de licenciatura respecto a los conocimientos éticos adquiridos en la carrera de Psicología. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(2), 21-36. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.3.2.2017.84.157-178>
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 6 de septiembre). Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de

- Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. *Diario Oficial* 46383. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Cubides, S. (2019, 11-14 de septiembre). *Caracterización y revisión sistemática de la formación en Psicología Clínica en Colombia* [Discurso]. Congreso Colombiano de Psicología, Centro de Convenciones Blue Gardens, Hotel Hilton, Barranquilla, Colombia.
- Cushman, F., Kumar, V., & Railton, P. (2017). Moral learning: Psychological and philosophical perspectives. *Cognition*, 167, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.06.008>
- De Andrea, N. G., Ferrero, A., Lucero, F., Lucero, E., & López, P. D. (2015). *La enseñanza de la deontología profesional en la carrera de psicología en la UNSL, Argentina. Aportes preliminares*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, xxii Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-015/22.pdf>
- De las Fuentes, C., Willmuth, M. E., & Yarrow, C. (2008). Competency training in ethics education and practice. En D. N. Bersoff (Ed.), *Ethical conflicts in psychology* (pp. 128-131). American Psychological Association.
- De Souza, L. (2008). O debate de dilemas morais na universidade. *Psicología Escolar e Educacional*, 12(1), 169-183. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100012>
- Del Río, C. (2007). Dilemas éticos relacionados con la confidencialidad. *Información Psicológica*, 90, 12-27. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/271>
- Del Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 210-219. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1750.pdf>
- Del Río, C., & Miró, J. (2002). La docencia de la ética profesional para psicólogos: una asignatura pendiente. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 24(1-2), 9-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/codigo=622359>
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Esteban, M. (2007). ¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético? Propuesta de un programa de formación en ética profesional. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 58-65. <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/30/-Esteban.pdf>
- Esteban, M. (2008). Uso de problemáticas éticas para la enseñanza del código deontológico de la psicología. Una sesión ilustrativa. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 4(1), 14-20. <https://acortar.link/Kkc44Q>
- Ferrero, A. (2012). Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 13(25), 135-151. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18429252006.pdf>
- Ferrero, A. (2014). Impacto de la Declaración Universal de principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos. *Psykhe*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.1.530>
- Ferrero, A., & Andrade, E. (2007). Propuestas vi- gentes para la formación ético-deontológica en carreras de Psicología en el contexto de Mercosur. El caso argentino. *Fundamentos en Humanidades*, 8(15), 163-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/codigo=2484053>
- Ferrero, A., & Andrade, E. (2008). Referencias a prácticas de pregrado en psicología en códigos deontológicos de países del Mercosur y Norteamérica. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(3), 407-414. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000300009&script=sci_abstract&tlang=es
- França-Tarragó, O. (2012). *Manual de Ética para psicólogos*. Desclée de Brower.

- Gallegos, M. (2010). A primeira conferência latinoamericano sobre formação em psicologia (1974): o modelo latino-americano e seu significado histórico. *Psicología Ciência e Profissão*, 30(4), 792-809. <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n4/v30n4a10>
- Gallegos, M. (2016). Historia de la psicología y formación en psicología en América Latina: convergencias temáticas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 319-335. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29248182012.pdf>
- González, M., Gómez, L., Espinosa, J., Cárdenas, D., Garzón, Y., Montoya Rivas, E., Núñez, É., Solano, J., & Tarquino, J. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(1), 11-23. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982007000100002&script=sci_abstract&tlang=es
- Haas, L. J., & Fennimore, D. (1983). Ethical and legal issues in professional psychology: Selected works, 1970-1981. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14(4), 540-548. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.14.4.540>
- Haas, L. J., Malouf, J. L., & Mayerson, N. H. (2008). Ethical dilemmas in psychological practice: Results of a National Survey. En D. N. Bersoff (Ed.), *Ethical conflicts in psychology* (pp. 101-108). American Psychological Association.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Handelsman, M. M., Gottlieb, M. C., & Knapp, S. (2008). Training ethical psychologists: An acculturation model. En D. N. Bersoff (Ed.), *Ethical conflicts in psychology* (pp. 122-127). American Psychological Association.
- Hermosilla, A. M. (2000). Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, 2(1) 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280373>
- Hermosilla, A. M. (2002). La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social. *Fundamentos en Humanidades*, 3(1-2), 147-156. https://uazuay.edu.ec/estudios/turismo/etica/la_enseñanza_de_la_deont_de_la_psicologia.pdf
- Jordan, A. E., & Meara, N. M. (1990). Ethics and the professional practice of psychologists: The role of virtues and principles. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21(2), 107-114. <http://psycnet.apa.org.ezproxy.unbosque.edu.co/fulltext/1990-18269-001.pdf>
- Kitson, C., & Sperlinger, D. (2007). Dual relationships between clinical psychologists and their clients: A survey of UK clinical psychologists' attitudes. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80(2), 279-295. <https://doi.org/10.1348/147608306X126655>
- Kremer, P., Symmons, M., & Furlonger, B. (2018). Exploring the why of psychologist misconduct and malpractice: A thematic analysis of court decision documents. *Australian Psychologist*, 53(5), 454-463. <https://doi.org/10.1111/ap.12343>
- Kuittinen, M. M., & Hannu, R. (2014). Professional competences of young psychologists: The dimensions of self-rated competence domains and their variation in the early years of the psychologist's career. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 63-80. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0187-0>
- Lara, V., Ávila, J., & Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(1), 65-77. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00065.pdf>
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Trillas.
- Lind, G. (2012). Moral competence and democratic ways of life. En W. G. Weber, M. Thoma, A. Ostendorf & L. Chisholm (Eds.), *Democratic competences and social practices in or-*

- ganizations (pp. 62-85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19631-2_5
- Luna, A. C., Coffin, N., & Anguiano, S. A. (2014). Percepción de valores éticos en la formación de psicólogos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 997-1016. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/47391>
- MacDougall, A. E., Martin, A. A., Bagdasarov, Z., & Mumford, M. D. (2014). A review of theory progression in ethical decision making literature. *Journal of Organizational Psychology*, 14(2), 9-19. http://digitalcommons.www.na-business-press.com/JOP/MacDougallAE_Web14_2_.pdf
- McCarron, M. C. E., & Stewart, D. W. (2011). A Canadian perspective on using vignettes to teach ethics in psychology. *Canadian Psychology*, 52(3), 185-191. <https://doi.org/10.1037/a0024504>
- Milone, R. A. (2013). Código de ética de los psicólogos: estructura, función y sentido. En C. Verdugo Serna & J. Redmond (Eds.), *Ciencia, Tecnología e Ingeniería, Reflexiones filosóficas sobre problemas actuales* (pp. 127-141). Universidad de Valparaíso.
- Montero, M., & Winkler, M. I. (2014). Iberian and Latin American ethics in community psychology: The contradiction between facts and academician's perceptions. *Journal of Community Psychology*, 42(8), 997-1014. <https://doi.org/10.1002/jcop.21667>
- Montero, M. (2001). Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1, 1-10. <https://atheneadigital.net/article/view/n0-montero>
- Montes, J. G. (2017). La ética en el campo profesional de la psicología: una encuesta. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 135-144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa/id=29251161013>
- Mumford, M. D., Connelly, S., Brown, R. P., Murphy, S. T., Hill, J. H., Antes, A. L., Waples, E. P., & Devenport, L. D. (2008). Sensemaking approach to ethics training for scientists: Preliminary evidence of training effectiveness. *Ethics & Behavior*, 18(4), 315-339. <https://doi.org/10.1080/10508420802487815>
- Mumford, M. D., Waples, E. P., Antes, A. L., Murphy, S., Connelly, S., Brown, R., & Devenport, L. (2009). Exposure to unethical career events: Effects on decision making, climate, and socialization. *Ethics & Behavior*, 19(5), 351-378. <https://doi.org/10.1080/10508420903035356>
- Mumford, M. D. (2018). *Measuring ethical decision making*. Online Ethics Center. <http://ethics.publishpath.com/>
- Olivares, B., Reyes, M. I., Berroeta, H., & Winkler, M. (2016). La formación universitaria en la psicología comunitaria chilena de hoy: ¿Un lugar subalterno? *Psykhe*, 25(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.868>
- Oporto, M. E. (2018). *Juicio moral en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5975>
- Ormart, E., Esteva, P. A., & Navés, F. A. (2012). Estudio sobre actitudes de estudiantes de la carrera de grado de psicología hacia la ética profesional. *Anuario de Investigaciones*, 19, 353-362. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139948037.pdf>
- Paba-Barbosa, C., Parejo-Zabarain, K., Munera-Luque, K., & Obispo-Salazar, K. (2019). Dilemas éticos en el ejercicio profesional de psicólogos egresados de una universidad pública de Colombia. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 16(2), 356-369. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3158>
- Pacheco, L., Pinedo, I., & Yáñez-Canal, J. (2017). Las emociones y la moral: una propuesta desde la psicología. En J. Yáñez-Canal, L. M. Segovia & J. A. Chaparro (Eds.), *Desarrollo moral y emociones* (pp. 19-79). Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Páramo, M. A., Torrecilla, M., García, C., & Straniero, C. (2019). Estudio de las actitudes hacia la ética profesional en estudiantes de grado y posgrado de psicología. *Investigaciones en Psicología*, 23(1), 65-74. http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/index/trabajos_completos/anio23_1/paramo.pdf
- Pasmanik, D., & Winkler, M. I. (2009). Buscando orientaciones: pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psykhe*, 18(2), 37-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200003>
- Pettifor, J., Estay, I., & Paquet, S. (2002). Preferred strategies for learning ethics in the practice of a discipline. *Canadian Psychology*, 43(4), 260-269. <https://doi.org/10.1037/h0086922>
- Pope, K.S., Tabachnick, B.G., & Keith-Spiegel, P. (1987). Ethics of practice: The beliefs and behaviors of psychologists as therapists. *American Psychologist*, 42(11), 993-1006. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.42.11.993>
- Pulido, D. P., Pulecio, C.C., & Patiño, O. I. (2019). Validación de una cartilla pedagógica para enseñar ética de manera crítica y reflexiva en psicología. *Revista Colombiana de Bioética*, 14(2), 1-26. <https://masd.unbosque.edu.co/index.php/RCB/article/view/2562/2218>
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social*. Siglo del Hombre.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.
- Rivera, M., Velázquez, T., Espinoza, C., Hildenbrand, A., & Wakeham, A. (2019). The praxis in training of community psychology: An ethical view. *Revista de Psicología*, 37(1), 31-52. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.002>
- Rodríguez, A., De la Cuesta, P., Recto, G., & Mosquera, S. (2016). La ética en la formación en psicología en Uruguay en clave de psicología comunitaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 32-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446021005>
- Sánchez, A. (2015). 'Nuevos' valores en la práctica psicosocial y comunitaria: autonomía compartida, autocuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.nvpp>
- Sanz, R. (2005). La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/gas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 2(1), 24-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa/id=18400605>
- Schwartz-Mette, R. A., & Shen-Miller, D. S. (2017). Ships in the rising sea? Changes over time in psychologists' ethical beliefs and behaviors. *Ethics & Behavior*, 28(3), 176-198. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1308253>
- Serrano-García, I. (2010). Retos en la formación del psicólogo/a comunitario/a en las Américas. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 225-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/codigo=5319746>
- Stenmark, C. K., Antes, A. L., Wang, X., Caughron, J. J., Thiel, C. E., & Mumford, M. D. (2010). Strategies in forecasting outcomes in ethical decision-making: Identifying and analyzing the causes of the problem. *Ethics & Behavior*, 20(2), 110-127. <https://doi.org/10.1080/10508421003595935>
- Sullivan, K. (2002). Ethical beliefs and behaviours among Australian psychologists. *Australian Psychologist*, 37, 135-141. <https://doi.org/10.1080/00050060210001706786>
- Thiel, C. E., Connelly, S., Harkrider, L., Devenport, L. D., Bagdasarov, Z., Johnson, J. F., & Mumford, M.D. (2013). Case-based knowledge and ethics education: Improving learning and transfer through emotionally rich cases. *Science and Engineering Ethics*, 19(1), 265-286. <https://doi.org/10.1007/s11948-011-9318-7>
- Tubbs, P., & Pomerantz, A. M. (2001). Ethical behaviours of psychologists: Changes since 1987. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 395-399. <https://doi.org/10.1002/jclp.1021>
- Tunning América Latina. (s.f.). *2011-2013 Innovación educativa y social*. Alfa EuropeAid. <http://www.tuningal.org/>

- Uribe, O. (2018). *Cursos de ética en programas de Psicología* [Informe inédito]. Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología.
- Urra, J. (2007a). Dilemas éticos de los psicólogos jurídicos. *Anuario de Psicología Jurídica*, 17, 91-109. <http://www.redalyc.org/pdf/3150/315024768006.pdf>
- Urra, J. (2007b). *Psicología y código deontológico: estudio empírico basado en dilemas éticos* [Tesis doctoral, Universidad da Coruña]. Repositorio Universidad de Coruña. <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5546>
- Urra, J. (2010). Criterios éticos para psicólogos jurídicos. *Anuario de Psicología Jurídica*, 20, 93-104. <https://www.redalyc.org/pdf/3150/315026299009.pdf>
- Vial, A. (2015). *Estudio de la dimensión ético-política en la formación académica y el ejercicio profesional de la psicología social comunitaria en Ecuador* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9576/1/UPS-QT07496.pdf>
- Winkler, M. I., & Reyes, M. (2006). Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético. *Fundamentos en Humanidades*, 7(13-14), 63-89. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400703.pdf>
- Winkler, M. I., & Reyes, M. (2017). La aceptación de la diversidad en cuestión: experiencias enriquecedoras y adversas en la formación y la práctica profesional temprana en psicología. *Acta Bioethica*, 23(1), 99-108. [http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2017000100099](https://doi.org/10.4067/S1726-569X2017000100099)
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2012a). Querer no basta: deberes éticos en la práctica, formación e investigación en psicología comunitaria. *Psykhe*, 21(1), 115-129. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v21n1/art08.pdf>
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2012b). Lo ético es transversal y cotidiano: dimensiones éticas en la formación y práctica en psicología comunitaria. *Acta Bioethica*, 18(2), 237-245. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v18n2/art12.pdf>
- Winkler, M. I., Pasmanik D., Alvear K., & Reyes M. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: la dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia Psicológica*, 25(1), 5-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082007000100001>
- Winkler, M. I., Velázquez, T., Rivera, M., Castillo, T., Rodríguez, A., & Ayala, N. (2016). Ética y formación en psicología comunitaria: análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. *Revista Interamericana de Psicología (IJP)*, 50(1), 23-31. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/download/78/pdf>
- Yang, J. (1985). An example of the application of a balanced incomplete block design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 10(3), 250-253. <https://doi.org/10.1080/0260293850100306>
- Zarzosa, L. G. (2015). Los límites de la carrera de psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 243-256. <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=29242800001>
- Zheng, P., Gray, M. J., Wen-Zhen, Z., & Guang-Rong, J. (2014). Influence of culture on ethical decision making in psychology. *Ethics & Behavior*, 24(6), 510-522. <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.891075>

Recibido: 26 de febrero, 2021

Aprobado: 19 de noviembre, 2021

