

Tesis de Doctorado en Educación Superior

**Ajuste entre las competencias que se buscan enseñar, las que se aprenden y
las que se consideran importantes:**

**La percepción de los estudiantes, graduados, académicos y empleadores de
psicólogos**

Doctoranda: Mg. María Juliana Laurito

Directora: Dra. Denise Benatuil



ÍNDICE

Agradecimientos	9
Resumen	10
PLANTEO DEL PROBLEMA	12
Preguntas de investigación	18
Objetivos.....	19
Objetivo General	19
Objetivos específicos.....	19
 PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	20
 CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA	21
1.1 Surgimiento del constructo competencia.....	21
1.2 Historia del constructo competencia	22
1.3 Diferentes definiciones del término competencia.....	25
1.3.1 Definición de competencias del Proyecto Tuning América Latina	34
1.4 Principales enfoques teóricos de análisis de las competencias	37
1.4.1 El enfoque Conductista	37
1.4.2 El enfoque Funcionalista	38
1.4.3 El enfoque Constructivista	39
1.4.4 El enfoque Cognitivo	40
1.4.5 El enfoque Genérico.....	41
1.4.6 El enfoque Integrado u Holístico	42
1.4.7 Análisis de los diferentes enfoques planteados	42
1.5 Clasificación de los tipos de competencias.....	44
1.5.1 Las competencias específicas y las competencias genéricas.....	50
 CAPÍTULO 2: SURGIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	53
2.1 Orígenes de la formación por competencia en educación	53
2.2 La formación por competencias en Educación Superior	54
2.3 Grandes hitos en la inclusión del enfoque por competencias en la educación	60
2.3.1 Competency-Based-Education	60
2.3.2 Informe Scans: Secretary’s Commission on Achieving News Skills.....	60
2.3.3 Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos.....	61
2.3.4 Informe Delors: La universidad encierra un tesoro	62
2.3.5 DeSeCo: Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave.....	63
2.3.6 Programa PISA: Program for International Student Assesment	64
2.3.7 Proyecto UEALC 6X4.....	65
2.3.8 Surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior.....	66
2.3.9 Proyecto Tuning Educational Structures in Europe	67
 CAPÍTULO 3: PROYECTO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA	69
3.1 Surgimiento y antecedentes el Proyecto	70
3.2 Líneas de trabajo	72
3.3 Fases de Tuning América Latina	74
3.4 Estructura organizativa	78
3.5 Características del Proyecto Tuning América Latina	80
 CAPÍTULO 4: COMPETENCIAS PROPUESTAS PARA LA FORMACION DEL PSICOLOGO EN DISTINTOS PAISES Y REGIONES	83

4.1 Europsy: Developing an European Diploma of Psychology	83
4.1.1 Definición de competencias:	84
4.1.2 Clasificación de competencias:	84
4.2 Canadian Psychological Association	88
4.2.1 Definición de Competencias:	88
4.2.2 Clasificación de Competencias:	89
4.3 Australian Psychological Society	90
4.3.1 Definición de atributos:	92
4.3.2 Clasificación de los atributos:	92
4.4 American Psychological Association	93
4.4.1 Definición de Competencias:	94
4.4.2 Clasificación de competencias:	94
4.5 New Zealand Psychologists Board	95
4.5.1 Definición de Competencias:	96
4.5.2 Clasificación de Competencias:	96
4.6 ProyectoTuning.....	98
4.6.1 Proyecto Tuning Europa: área psicología	98
4.6.2 Tuning American Higher Education: Psychology	98
4.7 Análisis comparativo	100
CAPÍTULO 5: PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA: ÁREA PSICOLOGÍA	105
5.1 Clasificación de las competencias genéricas.....	105
5.2 Clasificación de competencias específicas.....	107
5.3 Consulta sobre las competencias genéricas y específicas del psicólogo.....	108
5.4 Construcción del perfil académico y profesional del psicólogo	110
5.5 Análisis del Metaperfil.....	113
5.6 La adquisición de competencias	114
5.7 Apreciaciones sobre el volumen de trabajo de los estudiantes	117
5.8 Análisis del futuro para la profesión	118
CAPÍTULO 6: LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA	121
6.1 La formación del Psicólogo en América Latina	122
6.2 La formación del Psicólogo en la Argentina. Déficit formativo y perspectiva futura	125
6.3 La acreditación de la carrera de Psicología en la Argentina	129
CAPÍTULO 7: LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA	135
7.1 Consideraciones sobre las competencias del psicólogo.....	135
7.2 La adquisición de competencias en Psicología	142
7.3 Las prácticas profesionales supervisadas en la carrera de Psicología y su importancia en la adquisición de competencias.....	144
CAPITULO 8: AJUSTE ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE SE ENSEÑAN, LAS QUE SE APRENDEN Y LAS QUE SE NECESITAN.....	149
8.1 Ajuste entre la Universidad y el mercado de trabajo del psicólogo	149
8.2 La autoevaluación y la heteroevaluación como métodos para evaluar el ajuste de las competencias que se enseñan, se aprenden y se requieren	154
8.3 Estudios sobre el ajuste entre las competencias del psicólogo según los diferentes actores involucrados en América Latina	157
8.3.1 Las competencias del psicólogo y las demandadas por el mercado.....	157
8.3.2 Las competencias que se enseñan y su utilidad en el ejercicio profesional.....	160
8.3.3 Las competencias que los estudiantes y graduados se autoperceben más competentes y su nivel de importancia	160
8.3.4 Las investigaciones que plantean las competencias del psicólogo por el Proyecto Tuning América Latina	163
CAPÍTULO 9: APORTES PARA LA INTEGRACIÓN, REFLEXIÓN Y DEBATE	164
9.1 Resumen y conclusiones	164

PARTE II: MARCO EMPIRICO	171
CAPÍTULO 10: MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	172
10.1 Tipo de estudio.....	172
10.2 Población y Muestra	173
10.2.1 Población.....	173
10.2.2 Muestra.....	175
10.3 Instrumento.....	178
10.4 Procedimiento de recolección de datos	180
10.5 Análisis de los datos obtenidos en el estudio empírico	180
CAPÍTULO 11: RESULTADOS	181
11.1 LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS: ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	181
11.2 EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS: NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LOS ALUMNOS AVANZADOS Y LOS GRADUADOS	199
11.2.1 Niveles de adquisición de las competencias en los alumnos avanzados.....	199
11.2.2 Niveles de adquisición de las competencias en los graduados	202
11.3 EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS: COMPARACIÓN DEL NIVEL DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS ENTRE ALUMNOS INICIALES Y ALUMNOS AVANZADOS	206
11.3.1 Comparación de los niveles de adquisición de las competencias específicas entre alumnos iniciales y alumnos avanzados.....	206
11.3.2 Comparación de los niveles de adquisición de las competencias genéricas entre alumnos iniciales y alumnos avanzados.....	208
11.4 EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS: NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS SEGÚN LOS ACADÉMICOS Y EMPLEADORES.....	210
11.4.1 Niveles de adquisición de las competencias para los académicos	210
11.4.2 Niveles de adquisición de las competencias para los empleadores de psicólogos	213
11.4.3 Comparación entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos del nivel de adquisición de las competencias.....	216
11.5 LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y GENÉRICAS	222
11.5.1 La importancia de las competencias para alumnos	222
11.5.2 La importancia de las competencias para los graduados.....	226
11.5.3 La importancia de las competencias para los académicos	229
11.5.4 La importancia de las competencias para los empleadores de psicólogos	232
11.5.5 Comparación entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos sobre la importancia de las competencias	235
11.6 AJUSTE ENTRE LOS NIVELES DE IMPORTANCIA Y DE ADQUISICIÓN DE LAS COMEPETENCIAS. 241	241
11.6.1 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en alumnos	242
11.6.2 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en alumnos	244
11.6.3 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en graduados.....	246
11.6.4 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en graduados.....	249
11.6.5 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para los académicos.....	251
11.6.6 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para los académicos.....	254
11.6.7 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para los emperadores de psicólogos.....	256
11.6.8 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para los empleadores de psicólogos	259
11.6.9 Valoración de la salida laboral.....	261
11.7 LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS: COMPETENCIAS ADICIONALES PROPUESTAS	262
11.7.1 Competencias adicionales propuestas por los alumnos	263
11.7.2 Competencias adicionales propuestas por los graduados	264

11.7.3 Competencias adicionales propuestas por los académicos	265
11.7.4 Competencias adicionales propuestas por los empleadores de psicólogos	266
PARTE III: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	268
CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES	269
12.1 LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS: EL PLAN DE ESTUDIOS	271
12.2 APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS EN LOS ALUMNOS AVANZADOS Y GRADUADOS	295
12.3 COMPARACION DEL APRENDIZAJE DE LAS COMEPTENCIAS ENTRE ALUMNOS INICIALES Y ALUMNOS AVANZADOS	300
12.4 LA ADQUISICIÓN DE LAS COMEPTENCIAS SEGÚN LOS ACADEMICOS Y EMPLEADORES DE PSICOLOGOS.....	302
12.5 LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS	306
12.6. AJUSTE ENTRE IMPORTANCIA Y ADQUISICION	317
12.7 COMPETENCIAS ADICIONALES PROPUESTAS	320
12.8 ALCANCES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVA FUTURA	326
12.9 REFLEXIONES FINALES.....	328
REFERENCIAS	331
ANEXOS.....	369
A. Glosario Proyecto Tuning	370
B. Cuestionario de competencias específicas del Proyecto Tuning América Latina	377
C. Cuestionario de competencias genéricas del Proyecto Tuning América Latina	380

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Definiciones de competencias planteadas por entidades internacionales
- Tabla 2. Definiciones de competencias planteadas por destacados autores de la temática
- Tabla 3. Diferentes enfoques teóricos de competencias
- Tabla 4. Tipos de competencias según su nivel de alcance
- Tabla 5. Síntesis de Modelos de formación por competencias en Psicología
- Tabla 6. Ejemplo de la competencia capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Tabla 7. Ejemplo de la competencia capacidad para realizar investigación científica en Psicología
- Tabla 8. Competencias requeridas para el Psicólogo en un futuro
- Tabla 9. Competencias requeridas para el Psicólogo en referencia a los escenarios futuros
- Tabla 10. Plan de estudio y competencias genéricas y específicas halladas
- Tabla 11. Niveles de adquisición de las competencias específicas para los alumnos
- Tabla 12. Niveles de adquisición de las competencias genéricas para los alumnos
- Tabla 13. Niveles de adquisición de las competencias específicas de los graduados
- Tabla 14. Niveles de adquisición de las competencias genéricas de los graduados
- Tabla 15. Comparación de los niveles de adquisición de las competencias específicas entre alumnos iniciales y alumnos avanzados
- Tabla 16. Comparación de los niveles de adquisición de las competencias genéricas entre los alumnos avanzados los alumnos iniciales
- Tabla 17. Niveles de adquisición de las competencias específicas para los académicos
- Tabla 18. Niveles de adquisición de las competencias genéricas para los académicos
- Tabla 19. Niveles de adquisición de las competencias específicas para los empleadores de psicólogos
- Tabla 20. Niveles de adquisición de las competencias genéricas para los empleadores de psicólogos
- Tabla 21. Comparación de las medias de adquisición de las competencias específicas
- Tabla 22. Comparación de las medias de adquisición de las competencias genéricas
- Tabla 23. Niveles de importancia de las competencias específicas para los alumnos
- Tabla 24. Niveles de importancia de las competencias genéricas para los alumnos
- Tabla 25. Niveles de importancia de las competencias específicas para los graduados
- Tabla 26. Niveles de importancia de las competencias genéricas para los graduados
- Tabla 27. Niveles de importancia de las competencias específicas para los académicos
- Tabla 28. Niveles de importancia de las competencias genéricas para los académicos
- Tabla 29. Niveles de importancia de las competencias específicas para los empleadores de psicólogos
- Tabla 30. Niveles de importancia de las competencias genéricas para los empleadores de psicólogos
- Tabla 31. Comparación de las medias de importancia de las competencias específicas
- Tabla 32. Comparación de las medias de importancia de las competencias genéricas
- Tabla 33. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición auto percibido de las competencias específicas en alumnos
- Tabla 34. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en alumnos
- Tabla 35. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en graduados

- Tabla 36. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en graduados
- Tabla 37. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en académicos
- Tabla 38. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para académicos
- Tabla 39. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para empleadores de psicólogos
- Tabla 40. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición en graduados
- Tabla 41. Competencias adicionales propuestas por los alumnos
- Tabla 42. Competencias adicionales propuestas por los graduados
- Tabla 43. Competencias adicionales propuestas por los académicos
- Tabla 44. Competencias adicionales propuestas por los empleadores de psicólogos

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1: Estructura organizativa Tuning América Latina
- Figura 2: Dominios de competencias específicas del psicólogo
- Figura 3. Comparación de la media de adquisición de las competencias específicas entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos
- Figura 4. Matriz de correlaciones entre las medias según grado de adquisición de las competencias específicas entre los diferentes grupos
- Figura 5. Comparación de la media de adquisición de las competencias genéricas entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos
- Figura 6. Matriz de correlaciones entre las medias según grado de adquisición de las competencias genéricas entre los diferentes grupos.
- Figura 7. Comparación de la media de importancia de las competencias específicas entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos
- Figura 8. Matriz de correlaciones entre las medias según grado de importancia de las competencias específicas entre los diferentes grupos
- Figura 9. Comparación de la media de importancia de las competencias genéricas entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos
- Figura 10. Matriz de correlaciones entre las medias según grado de importancia de las competencias genéricas entre los diferentes grupos.
- Figura 11. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en alumnos
- Figura 12. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en alumnos
- Figura 13. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en graduados
- Figura 14. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en graduados
- Figura 15. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para los académicos
- Figura 16. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para los académicos
- Figura 17. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para los empleadores de psicólogos
- Figura 18. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para los empleadores de psicólogos
- Figura 19. Categorías de respuesta de las competencias según el Proyecto Tuning

Agradecimientos

A la Decana de la Facultad de Ciencias Sociales Elsa Zingman MEds, por el apoyo para que el proyecto de realizar el Doctorado fuera posible.

Al Dr. Martín Aiello por su asesoramiento, guía y acompañamiento en todo el proceso transitado en el Doctorado.

Agradezco especialmente a mi directora de tesis la Dra. Denise Benatuil, pilar fundamental en mi formación profesional. Sus conocimientos, orientación y motivación han sido centrales para poder llevar a cabo esta Tesis.

A la Lic. Rosana Álvarez, por su valiosa ayuda y su cálido acompañamiento.

Agradezco a los directivos, docentes, alumno y graduados, de la carrera de Psicología por su colaboración y contribución en la realización de la presente Tesis.

A mi marido por acompañarme, creer en mi capacidad e impulsarme a realizar este proyecto, siempre con comprensión y amor.

A mis padres por su testimonio de trabajo, esfuerzo y amor por el conocimiento.

Quisiera finalizar estos agradecimientos destacando a todas las personas de la comunidad educativa, que me han enseñado y han contribuido en este proceso. Sin los apoyos personales y profesionales que he sentido no hubiera sido posible la realización de esta tesis. Por ello, quiero finalizar agradeciendo profundamente a todas esas personas que me han dedicado su colaboración.

Resumen

En Psicología en las últimas dos décadas, ha prestado cada vez más interés en la identificación de competencias centrales en la formación del psicólogo (Fouad et al., 2009). En América Latina el Proyecto Tuning propuso cuales son las competencias genéricas y específicas para la formación de Psicólogos en la región (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). En nuestro país existen escasas investigaciones sobre las competencias necesarias en la formación del psicólogo. Aunque pueden hallarse diferentes estudios sobre la formación que deberían poseer, delimitando ciertas carencias importantes en la formación que dificultan la inserción profesional. Además de ello, se suele señalar que las carreras de Psicología se ha desarrollado aislada de los lugares donde se ejerce la profesión (Benito, 2011; FEPR, 2017). Por lo que se suele cuestionar que la formación está bastante desvinculada de las problemáticas y demandas sociales que los psicólogos tienen que resolver. Esto puntos invitan a repensar las competencias que debe poseer un licenciado en Psicología al momento de graduarse. La presente Tesis tiene como objetivo analizar las tensiones y el nivel de ajuste entre las competencias que se buscan enseñar, se aprenden y son importantes desde la percepción de alumnos, graduados, académicos de una carrera de Psicología de gestión privada de CABA y de empleadores de psicólogos, a partir de la valoración de las competencias genéricas y específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina, que permita ser un insumo para repensar la formación del Psicólogo. La muestra estará conformada por 150 estudiantes avanzados, 75 alumnos ingresantes, 150 graduados y 30 académicos de una carrera de Psicología de una universidad de gestión privada y de 30 empleadores de psicólogos. La investigación es de tipo descriptivo y transversal. Se utilizará el Cuestionario de Competencias Específicas elaborado en el marco del Proyecto Tuning América Latina, compuesto por un listado de 24 competencias específicas (Rodríguez Cárdenas, et al., 2013). A su vez, se administrará el Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning América Latina, el mismo está compuesto por un listado de 27 competencias genéricas (Beneitone, et al., 2007). En relación a los principales resultados se obtuvieron altos niveles de importancia en todas las competencias y se destacaron las relacionadas con la ética profesional. A su vez, los evaluados consideraron que la mayor parte de las competencias son ampliamente desarrolladas durante la formación profesional, siendo los académicos los que refieren mayor nivel de adquisición. Para concluir se considera necesario continuar analizando

cuál es la necesidad de formación para los profesionales psicólogos en la actualidad en pos del avance de la calidad y el ajuste a las necesidades sociales.

Palabras Claves: competencias- formación- psicología

PLANTEO DEL PROBLEMA

La Argentina es uno de los países del mundo con mayor cantidad de psicólogos (Alonso, Klinar & Gago, 2012). Desde el inicio de las primeras carreras de psicología la cantidad de psicólogos no ha cesado de aumentar (FEPPRA, 2017). Por lo que ya hace muchos años que la oferta de psicólogos se considera excesiva como documentan algunas revisiones sobre el tema (Alonso & Eagly, 1999; Castro Solano, 2004; Courel & Talak, 2001; FEPPRA, 2017).

En el año 1965 había aproximadamente 500 psicólogos en todo el país, 20 años después en el 1985, se estimó en casi 20.000 el número de psicólogos activos y en el 2015 se consideraba que ya eran 101.027 el número total de psicólogos (Alonso & Klinar, 2016). Por lo que se trata de un caudal de profesionales muy significativo cuya formación e inserción en el mercado de trabajo merece particular atención (FEPPRA, 2017).

Existen en el país 9 universidades públicas y 25 universidades privadas que brindan formación en psicología (CONEAU, 2015). Históricamente entre las instituciones de Educación Superior que ofrecen la carrera existen marcadas diferencias en cuestiones de currículum, orientación, duración y contenidos a impartir (García, 2009).

En nuestro país, la matrícula profesional es habilitante y para solicitarla solo se requiere presentar el título de grado. La Ley 10306/85 establece que “están habilitadas para el desempeño profesional las personas egresadas de Carrera Mayor Universitaria, previa obtención de la matrícula correspondiente” (Art. 4 Ley 10306/85).

En el año 1998, a partir de la inclusión de la carrera de Psicología en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior. La carrera pasó a formar parte de las Carreras de interés público, por considerarse que “su ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes” (Ley de Educación Superior N° 24.521).

Por lo que en Argentina las carreras de grado de interés público deben realizar proceso de acreditación. El proceso de evaluación es de carácter obligatorio y busca dar garantía a la sociedad de que las carreras acreditadas cumplen con estándares básicos (CONEAU, s.f).

En cuanto al impacto del proceso de acreditación de la carrera de psicología en

la Argentina, es muy reciente y no existen aún estudios sobre el tema (Fierro, Di Doménico & Klappenbach, 2016).

En la actualidad es evidente que las instituciones de Educación Superior han debido asumir la formación de graduados con la capacidad de responder a nuevos requerimientos, lo que ha demandado ajustar las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global (Beneitone, et, al. 2007).

La globalización, la internalización profesional, la rapidez con la que se producen cambios exigen profesionales formados no únicamente en el conocimiento teórico sino también en habilidades y competencias. En este contexto, las instituciones educativas tienen que tender a promover una base formativa que cubra las nuevas demandas. Por esta razón es necesario que exista una comprensión de las necesidades y demandas sociales (Albert-Gómez, García-Pérez & Pérez-Molina, 2017).

La educación universitaria debe contribuir a la solución de problemas sociales de la región y garantiza la formación de profesionales con conocimientos y habilidades que le permitan trascender su formación (Jiménez & Rendón 2017).

Se suele señalar la importancia en examinar las tareas que la comunidad requiere, es necesario definir las competencias que estos profesionales deberían poseer y se necesitaría evaluar el grado en que las instituciones educativas proveen este tipo de formación (Van Cott & Huey, 1992).

Aún así, es cierto que las instituciones de Educación Superior, no deberían formar partiendo únicamente de las demandas productivas, sino que debe ir más allá buscando la formación integral de la persona. La educación ha de servir para mucho más que para que el graduado acceda a un puesto de trabajo, ha de ir encaminada a potenciar el despliegue de todas sus capacidades (Martínez, Buxarraís, & Esteban, 2002).

Pero cabe aclarar que las carreras de psicología en la Argentina se han desarrollado históricamente un tanto aisladas respecto del contexto social, esta disociación, permite entender los escasos espacios de trabajo y análisis de los planes de estudios y su capacidad de responder a las demandas sociales.

Un ejemplo de ello es la existencia de áreas profesionales con escasa o nula representación en los planes de estudio, pero que se consideran áreas que desde hace años necesitan ser ocupadas por psicólogos como son: la Psicología Ambiental, Psicología Rural, Psicología Económica, Psicología del Tránsito y la Seguridad y Psicoaccidentología. A pesar de ello, plan de estudios de cualquier universidad local

muestra que casi no hay oferta de formación en estas áreas (Benito 2011).

Sumado a lo anterior diversos estudios señalan que un gran porcentaje de graduados consideran que la universidad no los preparó adecuadamente para desempeñarse en la profesión (Castro Solano, 2004; Sánchez, Castañeiras & Posada, 2012; Uribe Rodríguez, et al. 2009; Villamizar Acevedo, et al. 2014).

La situación laboral de los psicólogos en Argentina constituye un ámbito complejo, tal como se ha señalado existe una cantidad significativa de egresados y un imponente número de facultades de Psicología del país. Este fenómeno ha generado un desequilibrio entre el número creciente de graduados y el acceso a los puestos de trabajo.

Por otro lado, las necesidades y las problemáticas sociales emergentes demandan modificaciones en la formación profesional (FEPPRA, 2017).

En la actualidad los psicólogos se enfrentan a un contexto diverso y en permanente cambio, con gran diversidad de demandas. Esto se debe a la necesidad de responder a distintos roles y funciones que un psicólogo puede desempeñar en las diferentes áreas de ejercicio profesional (Juaneu, 2017).

Por lo que se pueden distinguir aspectos en la formación del psicólogo que deben ser revisados. En este sentido cobra especial relevancia el relevamiento de las competencias necesarias para el ejercicio profesional (Daza, Charris & Vilorio, 2015).

Algunos autores afirman que la inserción laboral está determinada, en cierta medida, por las competencias que se adquieren en la formación de grado. Por lo que el nivel de ajuste entre los saberes enseñados en la Universidad y lo requerido en el mercado laboral va a influir notablemente en la inserción profesional (Pedroza Flores, Villalobos Monroy & Morales Euzarraga, 2007).

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado diferentes autores mencionan que la reflexión sobre las competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes es fundamental para responder a los cambios socioeconómicos, demográficos y culturales que implican nuevas demandas sociales, escenarios de trabajo, diversificación de funciones, y que inciden en la estructura y aplicabilidad de las ocupaciones (Peiró, 2003; Ruiz de Vargas, Barrios & Romero, 2005).

Para garantizar una educación pertinente y de calidad es necesario una conexión entre las ofertas de la Educación Superior con las demandas, expectativas y necesidades de la sociedad con el objetivo de satisfacer los requerimientos de la enseñanza y de la sociedad (Brunner & Scheele, 2012).

Es importante señalar que los egresados, al salir al mercado laboral, ponen a prueba su formación, evaluando si esta se adecua y si está a la altura de lo que se le demanda (Pedroza Flores, et al., 2007).

Lo mencionado incrementa la necesidad de llevar a cabo investigaciones para poder conocer cuáles son las demandas y las competencias requeridas, en búsqueda de mayor ajuste entre lo que se pretende lograr en la formación y lo que requiere la sociedad (Jiménez Vivas, 2009).

En Psicología en las últimas dos décadas, se ha prestado cada vez más interés a la identificación de competencias centrales en la formación del psicólogo (Fouad et al., 2009). Existen múltiples investigaciones que tienen como eje las competencias que debería poseer un psicólogo (Álvarez, et al., 2004; ANECA 2005, Gutiérrez, 2005; Kaslow, 2004; Ruiz, Jaraba & Romero, 2008; Roe, 2003).

También cabe señalar que en Estados Unidos y Canadá los Comités de Acreditación delimitaron cuales son las competencias necesarias en la formación de los psicólogos en los años '90 (Kaslow, 2004). En Europa en el año 2003 el proyecto "EuroPsy: Developing an European Diploma of Psychology" buscó definir las competencias genéricas y específicas del psicólogo (Europsych, 2003).

A su vez, en el año 2016 en el Congreso Internacional de Psicología en Yokohama se presentó la versión final de la "Declaración Internacional sobre Competencias en Psicología". En la misma se sostiene que la identidad profesional del psicólogo a nivel mundial puede ser mejorada mediante la identificación de un conjunto de competencias básicas que definen la práctica profesional (International Project on Competence in Psychology, 2016).

En América Latina el Proyecto Tuning incluyó el área de Psicología en la que se propusieron cuales son las competencias genéricas y específicas para la formación de Psicólogos en la región (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

En nuestro país existen escasas investigaciones sobre las competencias necesarias en la formación del psicólogo. En cambio se pueden encontrar diferentes investigaciones sobre la formación que deberían poseer, poniendo el acento en los déficits formativos de los estudiantes, delimitando ciertas carencias importantes en la formación que dificultan la inserción profesional.

Entre ellas algunas de las que se suelen señalar son: sesgo clínico dentro de la formación y marco teórico prácticamente hegemónico psicoanalítico; poco espacio para otros ámbitos profesionales más allá del clínico en la formación y dentro del área

clínica escaso espacio para corrientes teóricas más actuales; formación principalmente en teoría, otorgándole escasos espacios de formación práctica (Benito, 2009; Courel & Talak, 2001; Di Doménico, 2007).

Sumado a lo anterior se suele señalar que las carreras de Psicología se ha desarrollado aislada de los organismos y lugares donde se práctica la profesión, con insuficiente entrenamiento en procedimientos de intervención profesional en los campos de trabajo (Benito, 2011; FEPR, 2017).

Es decir, la formación con que egresan está bastante desvinculada de las problemáticas y demandas sociales que los psicólogos tienen que resolver. Esto puntos invitan a repensar la formación, las características y competencias que debe poseer un licenciado en psicología al momento de graduarse. Por lo que surge como interrogante: ¿Cuáles son las competencias profesionales que un psicólogo debe tener para estar bien formado y responder a las demandas sociales? ¿Las universidades están realmente formando y enseñando aquello que las personas necesitan?

Todo esto nos lleva a repensar la formación del psicólogo y a la necesidad de una permanente evaluación de su formación, de los aspectos fuertes y débiles.

Es por esta razón que resulta de relevancia la elaboración de planes de mejora centrados en las características que debe tener un Licenciado en Psicología al momento de graduarse, tendientes a la calidad de la formación universitaria. Para propiciar instancias de análisis que permitirán tomar acciones orientadas a mejorar las actividades formativas, a fin de que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para desempeñarse de manera idónea.

Es por ello que el Proyecto Tuning cobra especial relevancia al proponer las principales competencias tanto genéricas como específicas a desarrollar por los estudiantes. El análisis de las competencias que se propone posibilita una mayor vinculación entre la Educación Superior y el ejercicio profesional (Yaniz & Villardón, 2006).

Cabe resaltar que la metodología implementada en la presente Tesis se basa en conocer el nivel de ajuste entre las competencias que se buscan enseñar, se aprenden y son importantes desde la percepción de alumnos, graduados, académicos y de empleadores de psicólogos. A partir de la valoración de las competencias genéricas y específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina.

Es por ello, que se utilizarán múltiples informantes como mecanismo para conocer la opinión de los diferentes agentes y su grado de ajuste. Estos datos permiten

observar similitudes y diferencias de perspectivas sobre el nivel de adquisición de las competencias y su importancia en la formación. Lo que permite analizar desde diferentes ángulos información relevante para la formación, comparar y establecer relaciones desde las distintas miradas. Este enfoque a su vez, es el que utiliza el Proyecto Tuning en los diferentes países y áreas disciplinares para el abordaje de las competencias.

Así, los estudiantes y graduados participarán mediante la autoevaluación en la estimación del dominio conseguido en las competencias y los profesores y empleadores mediante la heteroevaluación. Es decir la autoevaluación y la heteroevaluación de competencias son las modalidades utilizadas en el marco del proyecto, como mecanismos para conocer la opinión de los diferentes agentes y su grado de ajuste.

En la autoevaluación la persona emite juicios acerca de su propio aprendizaje. Este tipo de evaluación permite que el sujeto pueda detectar sus carencias y necesidades de aprendizaje así como sus fortalezas y áreas de mayor dominio (Bretones, 2008). Se suele señalar la autoevaluación como un componente relevante en la evaluación de competencias, al darle lugar a la percepción que cada persona tiene sobre sí respecto a su actuación en un campo de acción predeterminado (Gimeno Santos & Gallego Matas, 2007).

Por lo tanto, se considera de gran utilidad conocer qué piensan los estudiantes y graduados de Psicología sobre su nivel de adquisición de competencias y qué importancia le conceden en el marco de su formación. Esto permite acercarse a entender cómo perciben su manejo de las competencias y además, delimita pautas para orientar las propuestas formativas y diseñar programas educativos que tengan en cuenta sus necesidades (Pinto Molina & Puertas Valdeiglesias, 2012).

Por otro lado, se encuentra la heteroevaluación de competencias, la misma se trata de la valoración que hace una persona sobre otra respecto de las competencias (Escudero Escorza, 2010). En la heteroevaluación se consideran los logros y aspectos a mejorar respecto a los parámetros acordados. Es decir, la evaluación la realiza respecto a un trabajo, actuación o rendimiento. Esta evaluación informa y orienta a los actores educativos sobre el desarrollo integral del estudiante, no solo de los logros, sino de las dificultades que puede encontrar en el proceso (Escudero Escorza, 2010).

Por lo que es de vital necesidad para el presente estudio considerar lo que piensan los académicos y empleadores de Psicólogos sobre el ajuste entre las competencias relevantes y su nivel de adquisición.

Se optó por elegir una universidad de gestión privada que había realizado el proceso de acreditación y cumplido con los estándares mínimos, delimitados. Siendo una de las carreras que había sido acreditada por 6 años (CONEAU, s.f). Esto da cuenta del cumplimiento de los Estándares para la Formación del psicólogo establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo de Universidades en las Resoluciones 343/09 y 800/11. A su vez, es una de las universidades privadas con mayor número de alumnos ingresantes y graduados en los últimos años (Alonso, & Klinar, 2016).

El tema de la presente Tesis es de utilidad para el desarrollo de una temática de gran actualidad como es la formación que debe poseer un psicólogo luego de haber transitado su carrera de grado, analizado desde la óptica de los diferentes actores que intervienen en la formación de los Psicólogos.

De aquí surge la necesidad de reflexionar sobre las competencias esenciales a ser incluidas en los planes de estudio, de manera de poder contar con una formación mínima, suficiente e idónea en las diferentes áreas de inserción profesional del psicólogo.

En la actualidad el único proyecto que tiene como objetivo explorar las competencias necesarias para el desempeño de la Psicología a nivel latinoamericano, es el Proyecto Tuning América Latina. En nuestro país el abordaje de la temática es muy escaso, es por esta razón que cabe destacar el Proyecto Tuning al proponer tener en consideración la percepción de los alumnos, graduados, académicos y empleadores de Psicólogos para repensar la formación de los futuros profesionales.

En el Proyecto Tuning se reconoce que los estudiantes necesitan programas formativos idóneos. Estos no deben ser solamente un reflejo de lo que los grupos sociales y profesionales valoran, sino que deben contener una visión panorámica de los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje e inserción laboral.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las competencias genéricas y específicas más importantes para los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos? ¿En qué medida los alumnos y los graduados adquieren las competencias genéricas y específicas en su carrera de grado? ¿Qué distancia existen entre lo que se considera importante y el nivel

de adquisición de las competencias para cada uno de los grupos? ¿Existe un ajuste entre las competencias que se buscan enseñar, las que se aprenden y las que se consideran importantes? ¿Cómo podría mejorarse el ajuste entre el Plan de Estudio y las competencias que se consideran importantes para la formación del psicólogo?

Objetivos

Objetivo General

Se buscará analizar las tensiones y el nivel de ajuste entre las competencias que se buscan enseñar, se aprenden y son importantes desde la percepción de alumnos, graduados, académicos de una carrera de Psicología de gestión privada de CABA y de empleadores de psicólogos, a partir de la valoración de las competencias genéricas y específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina, que permita ser un insumo para repensar la formación del Psicólogo.

Objetivos específicos

1. Analizar en qué espacios del plan de estudios se propone la enseñanza de las competencias genéricas y específicas planteadas por el Proyecto Tuning América Latina.
2. Valorar el nivel de adquisición auto percibido de las competencias genéricas y específicas para los alumnos avanzados y los graduados de psicología.
3. Comparar el nivel de adquisición auto percibido de las competencias genéricas y específicas en alumnos iniciales de la carrera y alumnos del último año.
4. Evaluar el nivel de adquisición que los académicos y los empleadores de psicólogos perciben que los alumnos han alcanzado las competencias.
5. Evaluar el grado de importancia que los alumnos avanzados, graduados, académicos y empleadores de psicólogos le otorgan a las competencias genéricas y específicas planteadas por el Proyecto Tuning América Latina.
6. Explorar si existen otras competencias que los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos consideren importantes y que no fueron contempladas por el Proyecto Tuning América Latina.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

En este primer apartado se abordará el constructo de competencias desde una vertiente epistemológica, que permite el análisis de su surgimiento como concepto, para luego abordar la historia del término competencia, en donde se desarrollarán dos vertientes que se destacan en los inicios del siglo XX. La primera es la educación para el trabajo proveniente de la orientación de McClelland (1985) quien se dedicó a investigar la motivación humana y sus estudios constituyen la base sobre la que se desarrolla el “enfoque de gestión por competencias” en el ámbito empresarial (McClelland, 1973, 1985, 1987). Por otro lado, la vertiente académica, que procede de los conceptos propuestos por Chomsky (1965) quien inicia el empleo académico del término competencia al proponer el término “competencia lingüística” para determinar el objeto de estudio de la lingüística.

Posteriormente se abordará la definición de competencias, tratando de mostrar el importante debate y la cantidad de definiciones que se han elaborado en las últimas décadas. Teniendo en cuenta que en la actualidad no existe una definición de competencia compartida por la mayoría de los investigadores. Por lo que se sintetizarán las definiciones más relevantes que fueron desarrolladas por diversos autores que abordaron la temática, asimismo se intentarán esbozar las características del constructo y de los atributos que lo conforman. Es preciso señalar que el énfasis de los factores que se tengan en cuenta para definir la competencia dependerá de la escuela que lo realice, por lo cual se presentarán los enfoques principales que han tenido como objeto de debate la naturaleza de las competencias. Entre los que se distinguen los enfoques: conductista, cognitivo, constructivista, genérico y holístico.

Luego se buscará desarrollar las principales tipologías planteadas en la literatura sobre competencias, teniendo en consideración que la proliferación de conceptualizaciones y enfoques han dado como resultado variadas clasificaciones de las mismas. Recibirá especial desarrollo lo detallado sobre las competencias genéricas y específicas en el marco del Proyecto Tuning al ser de gran relevancia para la temática abordada en la presente Tesis.

1.1 Surgimiento del constructo competencia

En cuanto al surgimiento del término competencias se puede señalar que su primer uso se encuentra en el tratado de la amistad de Platón en el siglo IV en el que se utiliza la palabra “ikanótis”, en el griego antiguo “ikanótis”, puede traducirse como la “cualidad de ser capaz”, entendido como poseer habilidad o destreza en algo. Asimismo Mulder, Weigel & Collins (2008) plantean que en el código de Hammurabi ya se menciona un concepto comparable con el de competencia.

En el latín aparece el homólogo “competentia”, que significa “capacidad”, y en el siglo XVI, ya era reconocido en inglés, francés y holandés términos como “competence” o “competency” y en el idioma español, el término “competente” aparece desde el siglo XV para hacer referencia a alguien apto o adecuado (Camperos, 2008, p. 806).

Desde la historia de la iglesia católica, se aclara la acepción epistemológica para la palabra “competente” (del latín “compētens”) que dice: “En la iglesia primitiva, catecúmeno ya instruido para su admisión al bautismo”. El origen de esta acepción se remonta al siglo III, cuando una persona que estaba recibiendo formación doctrinal, el catecúmeno concluía su preparación y pasaba a ser “competente” (del latín “compētens”) y “listo para el bautismo” (del latín “baptizomenoi”). La palabra “compētens” está escrita en el “libro celestial” de la iglesia de Antioquía del siglo IV de San Juan Crisóstomo, para consignar los catecúmenos que ya habían sido preparados o instruidos, y por lo tanto podían ser bautizados (Ferrone, 1994).

1.2 Historia del constructo competencia

En relación a la historia del término competencia se destacan dos vertientes en los inicios del siglo XX: la educación para el trabajo proveniente de la orientación de McClelland (1985) y la vertiente académica que procede de los conceptos propuestos por Chomsky (1965). A su vez, se puede analizar la evolución del concepto desde los aportes que se fueron generando desde las diversas disciplinas, como son la lingüística, la sociolingüística, la psicología cognitiva y la Psicología cultural (Turjillo, 2001). A continuación se sintetizarán cada una de ellas.

Chomsky en 1964 propone el término “competencia lingüística” para determinar el objeto de estudio de la lingüística. En la elaboración de una teoría sobre el origen y dominio del lenguaje introduce dos elementos conceptuales: la *competencia*, que es la

capacidad idealizada y la *actuación* que es la producción real de enunciados. Desde la perspectiva chomskiana se define la competencia como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje (Chomsky, 1972). Chomsky fue un precursor del término para referirse a un conjunto de saberes de una disciplina y constituyó una influencia para el uso del concepto en el ámbito educativo (Chaves Barboza, 2011).

Según Tobón (2006) la psicología conductual de Skinner también contribuyó a explicar el concepto de competencias, entendiéndolo como un comportamiento efectivo basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable.

Desde la sociolingüística Hymes (1972) planteó la noción de competencia comunicativa, como el empleo efectivo del lenguaje en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno. Por lo que la propuesta de Chomsky entiende la competencia como un conocimiento abstracto y universal mientras Hymes la comprende como la capacidad de realización, influenciada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto (Losada & Moreno, 2001).

Piaget, sostiene que las reglas y principios están subordinados a una lógica particular, y no a una lógica de funcionamiento común como sostenía Chomsky, aunque ambos conciben a la competencia como un conocimiento actuado de carácter abstracto y universal (Torrado, 2000).

Por otro lado se pueden citar los aportes de la psicología cultural que tienen como principal exponente a Vigotsky (1985) que plantea el desarrollo cognitivo a partir del contacto con el mundo social para luego pasar a internalizarse. En esta línea las competencias son acciones situadas, se tiene en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. También es de destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987) la cual permite comprender las competencias en su dimensión cognoscitiva (Tobón, 2006).

Ahora bien, desde la perspectiva de la educación para el trabajo se puede situar la orientación de McClelland, profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, quien se dedicó a investigar la motivación humana y sus estudios constituyen la base sobre la que se desarrolla el “enfoque de gestión por competencias” en el ámbito empresarial (McClelland, 1973, 1985, 1987).

Los hallazgos de McClelland, demostraron que el rendimiento académico y la inteligencia, no podían predecir el éxito profesional por sí solos. Esto lo condujo a buscar las características que permitían diferenciar el desempeño estándar del

sobresaliente del sujeto y para ello propuso el término competencias (McClelland, 1973).

McClelland (1993) sostenía que para predecir con mayor acierto la eficacia era necesario estudiar a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son exitosos, con los sujetos que tienen un desempeño promedio en su labor. Por lo que se entendía que las competencias permitían una mejor predicción del rendimiento laboral.

Goleman (1999) quien fue alumno de McClelland introdujo el concepto de *inteligencia emocional* (IE). El autor llega a la conclusión de que aquellos directivos que tienen un coeficiente de inteligencia alto no tienen asegurado el éxito sino cuentan con un elevado nivel de IE. El enfoque desarrollado incluye cuatro grupos de competencias: autoconocimiento, autogestión, conciencia social y capacidad de relaciones interpersonales. Por lo que considera que al evaluar adecuadamente las competencias basadas en la IE se lograría predecir quienes pueden obtener un desempeño destacado.

Asimismo Schroder en el año 1989 y Spencer en el año 1983 elaboraron listas con características parecidas de aspectos que distinguen a los directivos excelentes. A partir de ellas, se conformaron listas de competencias de diferentes puestos de gestión y se utilizan como marco de referencia para evaluar y formar directivos.

Por otra parte, Gilbert (1978) fue uno de los primeros en vincular el concepto de competencia con el de rendimiento. Desde su definición la competencia es una función del rendimiento valioso y de la proporción de los logros valiosos con respecto a un comportamiento.

Para concluir es necesario mencionar algunos antecedentes a las investigaciones de McClelland. Entre ellos se puede señalar los trabajos realizados por Parsons (1949) quien es uno de los mayores exponentes del funcionalismo estructural. El autor elabora un esquema conceptual que buscaba estructurar las situaciones sociales según una serie de variables dicotómicas. Una de estas variables es: *Achievement vs Ascription*, que consistía en valorar a una persona por la obtención de resultados concretos en lugar de hacerlo a través de una serie de cualidades atribuidas de una forma más o menos arbitraria.

Otro antecedente es el hallazgo de Atkinson en 1958, que logra demostrar estadísticamente la utilidad del dinero como un incentivo concreto que mejoraba la

producción, siempre que estuviese vinculado a resultados específicos (Souto Romero, 2013).

Boyatzis (1982) en sus trabajos sigue con la línea de analizar las competencias que inciden en el buen desempeño de los directivos y llega a la conclusión de que existe una serie de características personales que deberían poseer de manera general los líderes, e identificó un conjunto de competencias cruciales para distinguir a los directivos de éxito de los demás. El autor ha definido las competencias como las "características subyacentes que están causalmente relacionadas con la actuación efectiva o superior en un puesto de trabajo" (p. 21).

1.3 Diferentes definiciones del término competencia

Antes de definir las competencias, es clave tener en cuenta que el concepto se ha desarrollado en las últimas décadas de manera notable, lo que ha llevado a la coexistencia de múltiples debates y definiciones. Por ello es impensable, abordar la temática desde un único referente. Al buscar definir las competencias es inadecuado utilizar como referente una sola explicación, ya que son tan variadas las definiciones que referirse solo a una representaría un sesgo, que no permitiría un completo abordaje del concepto (Ruiz, Jaraba & Romero, 2008).

En el diccionario de la Real Academia Española (2012) se puede acceder a diferentes definiciones del término:

- Incumbencia.
- Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
- Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.
- Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
- Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
- Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
- Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia.
- Competición deportiva.

Se puede observar cómo el término competencia es polisémico, es decir, puede poseer diversas acepciones o significados dependiendo del campo en el que se use.

Lévy-Leboyer (2003) señala que los términos que se utilizan en distintas lenguas no son directamente equivalentes. Como por ejemplo: en español se utiliza competencias, cualificaciones; en francés *compétences*, *qualifications*; en alemán: *kompetenzen*, *fähigkeiten*, *qualifikationen* y en italiano: *competenze*, *qualificazioni*. Los términos *compétence*, en francés y *kompetenz*, en alemán, pueden traducirse al inglés en dos palabras: *competence* y *competency*. La revisión de su uso en la literatura no aclara en qué difieren estas palabras. No obstante, existen connotaciones asociadas a cada una de ellas. Se utiliza *competence* para referirse al concepto, a su dimensión teórica y se emplea *competency* para referirse a una exigencia particular que una persona puede o no tener. En español, como en francés y alemán existe sólo un término para nombrarlas (Rychen & Salganik, 2004).

Rychen y Salganik (2004) reconocen la dificultad de sistematizar las formas en las que se emplea el término y las corrientes bajo las cuales se interpreta.

Stevenson (1996) emplea el término “la metamorfosis de la competencia” para señalar el aspecto de cambio y evolución del concepto a lo largo de los tiempos, hacia la búsqueda de una identidad o etapa final, que aún no ha encontrado.

Durante las últimas décadas la competencia se ha transformado en un término en boga con un significado poco preciso e incluso Weinert (2004) sostiene que existe una “inflación conceptual”, señalando que el término posee una carencia de definición precisa, acompañada de una sobrecarga de significados.

En la actualidad no existe una definición de competencia compartida por la mayoría de los investigadores. La multiplicidad de definiciones y mixtura de orígenes no posibilita un abordaje unívoco del concepto (Saavedra & Saavedra, 2014).

Según Stoof, et al. (2002) la búsqueda de una única definición de competencia común a todos los investigadores supone un enfoque objetivista destinado a fracasar ya que el concepto de competencia es una construcción, que imposibilita ese abordaje.

La variabilidad de definiciones permite considerar que se trata de una temática relevante en la actualidad, principalmente en los contextos de formación y empleo.

Se pueden estudiar las competencias desde diferentes puntos de vista. A modo de ejemplo, se sintetizan definiciones desarrolladas por importantes entidades y autores destacados en la temática:

Tabla 1.

Definiciones de competencias planteadas por entidades internacionales

Autor	Definición de competencia
OCDE, 2002	“[...] la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas, precisando que las competencias son solo observables en acciones específicas” (p. 4).
OIT, 2005	“Conocimientos, aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico” (p. 4.).
UNESCO, 1996	“Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (p.12)
Iberfop- OEI, 1998	“Capacidad afectiva para llevar exitosamente una actividad laboral plenamente identificada” (p.1)

Tabla 2.

Definiciones de competencias planteadas por destacados autores de la temática

Autor	Definición de competencia
Ansorena Cao, 1996	“[...] una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable” (p.76).
Bunk, 1994	“[...] posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (p. 16).
Cardona y García-Lombardía, 2005	“El término competencias se refiere a comportamientos observables y habituales que conducen al éxito en el desempeño de una función o tarea. Este término se ha convertido en un concepto útil para guiar el diagnóstico de área de mejora y fortalezas de los empleados, ligado siempre a su desarrollo" (p.43).
Collis, 2007	“[...] integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente” (p.78).
Hutmacher, 1997	“[...] una capacidad (potencial) general basada en conocimiento, experiencia, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la implicación de prácticas educativas” (p.45). (original en inglés)
Kane, 1992	“[...] grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional (p.166). (original en inglés)

Autor	Definición de competencia
Lasnier, 2000	“Una competencia es un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común” (p. 32).
Le Boterf, 2001	“La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand o un equipamiento de recursos personales y de redes” (p. 54).
Levy-Leboyer, 2003	“Las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado” (p. 47).
Mateo, 2007	“Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar” (p. 520).
Montmollin, 1984	“Las competencias no se reducen a una aptitud, por muy bien definida que esté, ni tampoco a un “patchwork” de aptitudes diversas; son conjuntos estabilizadores de saberes y de saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje” (p. 122). (original en francés)
Ouellet, 2000	“Conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular” (p.).
Perrenoud, 2004	“Competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación” (p. 11).
Prieto, 2002	“[...] ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas” (p.17).

Autor	Definición de competencia
Rodríguez y Feliú, 1996	“[...] conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad” (p.32).
Roe, 2003	“[...] habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente, teniendo en cuenta factores personales y situacionales” (p. 206).
Sepúlveda, 2002	“En síntesis, el concepto de competencia que se introduce crecientemente en las propuestas educativas de esta época, representa un modelo derivado del antiguo –y ahora superado- concepto de calificación, y remite a saberes, habilidades, actitudes individuales anteriormente no tomados en cuenta, para el desempeño laboral. El sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad (competencia/competitividad) contenidos en una nueva organización mundial del trabajo” (p.15).
Solé y Mirabet, 1997	“Las competencias son el conjunto de conocimientos, técnicas, aptitudes y destrezas directamente útiles y aplicables en el contexto particular de un puesto o situación de trabajo. La competencia materializa las capacidades que posee la persona. Se es competente cuando frente a un trabajo “concreto” la persona responde a las exigencias del mismo en forma efectiva y eficiente” (p. 23).
Spencer y Spencer, 1993	“[...] una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio” (p. 9). (original en inglés).
Tobón y García Freile, 2006	“[...] procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p.5).
Vargas, 2004	“[...] el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea” (p. 15).

Autor	Definición de competencia
Weinert, 2004	“[...] habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad” (p.56).
Yániz, 2005	“Una competencia incluye una serie de cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se podrán en acción esas cualidades y una serie de condiciones de realización. La persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones que tiene que cumplir y las condiciones en las que debe hacerlo en cada caso, y regula el proceso de cumplimiento de sus funciones” (p. 32).
Zarifian, 2001	“competencia es tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un grupo, en una situación profesional” (p.23).

Si buscamos esclarecer qué es lo que hay tras este concepto, podemos percibir muchos significados, tomas de postura y diferentes perspectivas (Navio, 2005). Al analizar los atributos que frecuentemente se mencionan en la explicación del término se visualizan diferencias y similitudes en cada una de las definiciones. Se puede observar en las Tabla 1 y 2 como los principales componentes de la competencia se reiteran en las definiciones. Los mismos se podrían agrupar en:

- atributos personales: capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, actitudes y valores.
- los relacionados con una tarea.
- la contextualización de los atributos en relación a una tarea determinada: habilidades, destrezas, actitudes, comportamientos, conocimientos y experiencia en vinculación con un contexto.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado Barrón (2000) sostiene que las competencias implican al menos cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y actitud. En las Tablas (1 y 2) se pueden visualizar como cada uno de estos componentes se reiteran en las definiciones presentadas.

También se suele señalar que las competencias son características permanentes de la persona, generalizables que se ponen de manifiesto cuando se realiza una tarea o trabajo en particular y están vinculadas con un desempeño exitoso (Rodríguez Turjillo, 1999).

Rodríguez Zambrano (2007) clasifica los atributos de la competencia en habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores.

Por lo que dos conceptos suelen asociarse a las competencias: la aplicabilidad y la capacidad de transferencia: al referirse a la utilización de los recursos que se poseen en distintas situaciones prácticas con la meta puesta en una finalidad específica (González & Wagenaar, 2003; Le Boterf, 2001).

Al buscar identificar elementos que caracterizan el concepto, se puede resaltar:

- Las competencias articulan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal y van más allá. Es decir que para ser competente se requiere no solamente de acumular conocimientos y sino que implica el poder seleccionar el que resulta más pertinente a la situación o problema a resolver.
- Las competencias se desarrollan con la formación inicial, permanente y con experiencia a lo largo de la vida.
- La competencia se evidencia en la acción, pero en una acción reflexiva. La

competencia posee una dimensión aplicada que supone transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente, pero esto no implica la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es necesaria la reflexión (Cano, 2008).

Además se puede agregar lo mencionado por Cabero (2005) en relación a que las competencias determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos: conocimiento (como por ejemplo: saber conceptos, teorías, modelos y métodos), ejecución (saber realizar en la práctica un tratamiento, desarrollar un plan, redactar un informe, etc.) y actitud (tener actitud ética, dominar habilidades sociales, etc.).

Por lo que ser competente requiere un cierto conocimiento conceptual, saber hacer y aplicar procedimientos y por último, adoptar ciertos valores y actitudes.

Ruiz (2009) propone una visión *ecosistémica* de las competencias, al considerarlas un sistema de conocimientos, habilidades y actitudes que son utilizados en la realización de una tarea o en la resolución de situaciones problemáticas en el marco de una situación determinada movilizandolos recursos disponibles del ámbito particular en que se opera y generalmente el sujeto no usa una única competencia sino que en función de la complejidad de la tarea o problema se suelen utilizar varias competencias de modo conjunto. Por último, las competencias cumplen una función teleológica en la medida en que persiguen ciertos fines relacionados con resultados o productos.

Tal como señala el Informe Delors (1966) se puede comprender el concepto de competencias como una integración de saber, saber hacer, saber estar y saber ser, ya que cuando una persona responde a las situaciones diversas que se le plantean lo hace de manera global, en función de sus conocimientos, capacitación técnica, características personales y actitudes sociales.

Las competencias concentran dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo al incluir los siguientes elementos:

- El saber: refiriéndose a los conocimientos (conceptos, tipologías, teorías, comprender los fundamentos del campo profesional, identificar, conocer, entender fenómenos como propios o desde el punto de vista de su campo).
- El saber hacer: haciendo mención a lo relativo, a los procedimientos o habilidades (saber aplicar, adaptar, imaginar procesos prácticos, habilidad para el diseño de actividades, habilidad en la resolución de tareas, de procesos, habilidades comunicativas, etc.).
- El saber ser: haciendo alusión a las actitudes (sentido ético, compromiso con el

rol ejercido, valoración de las situaciones diferenciales, pensamiento holístico, creatividad, etc.) (Rué & Martínez, 2005).

Es así que una competencia se logra al combinar una serie de atributos pertenecientes a tres categorías: los conocimientos (componente del saber), las capacidades (componente del saber hacer) las actitudes (componente del saber ser y el saber estar) (Leví-Orta & Ramos-Méndez, 2013).

De Miguel Díaz (2006) sostiene que la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad. Por lo que considera que son características subyacentes de diferentes tipos: motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades.

Las investigaciones han demostrado que una de las mayores contribuciones de la implementación del concepto de competencias, radica en que muestra que debe ser aprendido en circunstancias contextualizadas para luego poder ser transferidas a otras situaciones. Por lo que la utilización de recursos personales y de otras fuentes, posibilita en una situación contextualizada que los alumnos desarrollen sus capacidades en un sentido amplio (Tenutto, Brutti & Algarañá, 2010).

Las competencias se deben concebir como resultados de un proceso de aprendizaje (saber hacer), necesitan un contexto en las que se puedan poner en acción, de manera concreta y funcional (saber ocupacional), se requiere que sean reconocidos por el ámbito laboral (saber validado) (Ouellet, 2001).

1.3.1 Definición de competencias del Proyecto Tuning América Latina

Cabe destacar que para la presente investigación es relevante mencionar la definición del constructo planteado por el Proyecto Tuning, siendo el mismo un eje transversal que se utiliza como lineamiento para el abordaje de la temática en la presente Tesis.

En el Proyecto Tuning América Latina se propone no limitar las competencias a las nociones de competencia educativa o competencia laboral, sino abarcarlas como el conjunto de capacidades que hacen a la persona competente en distintos ámbitos (competencias sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales o productivas) y que demuestran la posibilidad de resolver problemas en contextos específicos y cambiantes (Beneitone et al., 2007).

La definición que plantea tiene en cuenta las capacidades que todo individuo

requiere para resolver de manera eficaz las situaciones de la vida, no solamente en saber qué o saber cómo sino en saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo (Beneitone et al., 2007).

Por lo que el concepto hace referencia a la formación integral del ciudadano en las áreas: cognoscitivas (saber), psicomotoras (saber hacer, aptitudes) y afectivas (saber ser, actitudes y valores). En este sentido la competencia no se puede reducir a simple desempeño laboral, tampoco a la apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que es un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a las personas a ser competente para realizar múltiples acciones de índole social, cognitiva, cultural, afectiva y laboral (Pinilla, 2008).

Las competencias representan una combinación de diferentes atributos como son el conocimiento y sus aplicaciones, las aptitudes, las destrezas y las responsabilidades que describen el nivel de logro con que una persona es capaz de realizarlo. En este sentido la competencia permite evaluar el nivel de consecución para desempeñar una labor. Esto significa que las competencias se pueden evaluar y desarrollar. Además de ello, también quiere decir que normalmente, las personas no carecen de una competencia en términos absolutos, sino que la dominan en diferentes grados, de ahí que se puedan ubicar las competencias en un continuo y se consiguen desarrollar mediante el aprendizaje (Beneitone et al 2007).

Se plantea que la formación de habilidades, destrezas y actitudes no podría considerarse como prácticas aisladas, sino que deben estar encuadradas dentro de un contexto local, nacional e internacional, en el que se apunte hacia la formación integral de la persona, como ciudadano y profesional (Pinilla, 2008).

Es importante aclarar que en el Proyecto Tuning se distingue entre resultados del aprendizaje y competencias con el fin de diferenciar los distintos papeles de los actores más importantes en el proceso educativo, los docentes y los estudiantes. Los resultados del aprendizaje son elaborados por los profesores basándose en los aportes de partes interesadas externas e internas y son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. En cuanto a las competencias, las desarrolla el estudiante a través del proceso de aprendizaje de una manera progresiva en una serie de unidades o módulos en diferentes etapas del programa (González & Wagenaar, 2006).

Es por ello que en el Proyecto Tuning, las competencias se describen como puntos de referencia de los programas formativos y no como constructos fijos e

inamovibles. Esta conceptualización de competencias es importante porque permite autonomía y flexibilidad en los planes de estudio de un modo que permite asegurar un lenguaje común con el que describir sus objetivos (González & Wagenaar, 2006).

La finalidad del empleo de resultados de aprendizaje y competencias es para que los programas de estudio estén centrados en el estudiante y se orienten a outputs. Este planteo requiere que las competencias que un estudiante tiene que adquirir durante el proceso de enseñanza determinen los contenidos del programa de estudios. Es por ello que tanto los resultados del aprendizaje como las competencias se centran en las necesidades que plantea la disciplina y la sociedad, para poder estar preparados para el mercado de trabajo y la ciudadanía (González & Wagenaar, 2006).

Es interesante señalar el trabajo realizado por Serbati (2015) en el que analiza la definición de competencia compartida por las diferentes regiones en los que se ha implementado el Proyecto Tuning y las particularidades que surgieron en la adaptación de cada contexto.

En la misma se puede observar como en todos los países se comparte la noción de competencias como una combinación dinámica de conocimientos, comprensión y habilidades. Con la particularidad que en el Proyecto Tuning África hacen mención a las competencias como un constructo que reúne tanto el contenido como los resultados en el mundo real, es decir hacen especial mención al saber y saber hacer. Por su parte en la definición del concepto del Proyecto Tuning Rusia se señala que las competencias no pueden desarrollarse penalmente dentro de una disciplina en particular.

A su vez, cuando se refieren a los resultados de aprendizaje todas las definiciones señalan que son las formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje, teniendo como características que son formulados por los profesores.

En el Proyecto Tuning África se hace especial mención a la posibilidad de brindar información para diagramar los resultados del aprendizaje, desde las distintas partes interesadas en la formación como son: agentes internos y externos, incluyendo idealmente a los estudiantes.

Por su parte en el Proyecto Tuning América Latina se señala el rol que tienen los resultados de aprendizaje, ya que los mismos especifican los requisitos para los créditos académicos. En cuanto al Proyecto Tuning Rusia delimita que los resultados de aprendizaje tienen que ser posibles de ser evaluados y medibles.

Para finalizar cabe sintetizar que en el Proyecto Tuning América Latina el

concepto de competencia persigue un enfoque integrador, considerando una dinámica combinación de atributos que se va desarrollando desde la educación formal y continua durante la vida profesional. Es por ello, que las competencias se entienden como el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender, la aplicación práctica y operativa del conocimiento situaciones específicas y los valores que necesarios para vivir en un contexto social, que expresan un saber ser, saber convivir, saber emprender (Beneitone et al., 2007).

1.4 Principales enfoques teóricos de análisis de las competencias

Tal como se ha presentado en el apartado anterior múltiples son las definiciones que se han elaborado sobre las competencias, el énfasis de los factores que se tienen en cuenta para definir las dependen de la escuela de la cual provienen (Díaz-Barriga, 2011; Mertens, 1996; Rodríguez, 2007).

En cuanto a los enfoques de las competencias, Mulder et al. (2008) identifica tres concepciones básicas sobre la naturaleza de la competencia planteados por Norris (1991) y Eraut (1994) el enfoque conductista, genérico y cognitivo.

Por su parte, Gonczi (1994) y Vargas (2004) realizan una clasificación diferente de las escuelas tradicionales y proponen la siguiente categorización: conductista, funcionalista y holística o integrada.

Mertens (1996) establece una clasificación similar a la anteriormente descrita solo con la diferencia del tercer enfoque: conductista, funcional y constructivista.

Por lo que se presentarán a continuación una breve descripción de cada uno de los enfoques que han tenido como objeto de debate la naturaleza de las competencias.

1.4.1 El enfoque Conductista

Esta tradición ha sido influyente en los Estados Unidos y fue promovido por McClelland (1973) y la compañía consultora en la que estaba vinculado de nombre Hay-McBer. Centra su atención en la observación de los trabajadores más exitosos, con el objeto de determinar las características que poseen y que los diferencia de aquellos menos eficientes (Gonczi, 1994).

El análisis parte de observar a la persona que hace bien su trabajo de acuerdo con los resultados establecidos se define el puesto de trabajo en términos de las características de dicha persona (Gonczi, 1994; Vargas, 2004).

Mertens (1996) sintetiza “el desempeño superior y las competencias son las características que causan la acción de una persona” (p. 70). Por lo que la competencia, se entiende, como conductas asociadas a tareas concretas y su evaluación se realiza a partir de la observación directa de la persona en la tarea (McClelland, 1998).

McClelland (1973) define la competencia como la característica esencial de la persona que genera un rendimiento eficiente en el trabajo. La competencia está directamente ligada al trabajo y puede definirse como una capacidad, por cuanto se refiere a lo que la persona es capaz de hacer.

McClelland (1993) sostiene que el análisis de las competencias: “comienza con la persona-en-el-trabajo, no emite supuestos a priori respecto de cuáles son las características que se necesitan para desempeñar bien un trabajo, y determina cuales características humanas están asociadas al éxito en ese trabajo en base a entrevistas abiertas sobre eventos conductuales” (p. 7).

La concepción de competencia que sostiene este enfoque se centra en el comportamiento laboral de las personas (Mulder et al., 2008). La competencia, puede ser desarrollada, a través del aprendizaje, por medio de formación y capacitación (McClelland, 1998).

En esta misma perspectiva teórica, Boyatzis (1982) estableció las características que le permitirían a los gerentes ser eficaces en sus funciones. Y de manera análoga Spencer y Spencer (1993) demostraron la vialidad de la metodología empleada por McClelland en la evaluación de competencia al analizar 650 puestos de trabajo.

Este enfoque ha recibido críticas por utilizar una definición de competencia muy amplia y por no conseguir claridad en la distinción entre competencias mínimas y efectivas (Mertens, 1996; Saracho, 2005).

1.4.2 El enfoque Funcionalista

El enfoque Funcionalista tiene sus orígenes en Inglaterra y su base en la escuela de pensamiento funcionalista, como su nombre lo indica. Surge como producto de la revisión de los sistemas de formación y capacitación del país durante los años 80. Lo que permitió arribar a un enfoque basado en competencias implementado a nivel nacional. La reforma consistía en adoptar un sistema de calificación de competencias basado en estándares ocupacionales de competencia y en un análisis funcional dentro de diversos contextos (Transcend, 1995).

La nueva iniciativa de capacitación condujo a la presentación del sistema nacional de competencias laborales (National Vocational Qualification, NVQ) que tenía como característica principal la definición en términos de resultados, demostraciones y evaluaciones en lugar de estar basadas a procesos de aprendizaje (Eraut 2003).

El enfoque funcionalista centra su interés en la identificación de las funciones que se realizan en un trabajo. La competencia dentro de este enfoque es definida a partir del análisis de las funciones claves que la persona efectúa dentro de su tarea, con acento en los resultados del trabajo más que en el modo de realizarlo (Tobón, 2008).

Por lo que la “competencia se identifica con la capacidad de una persona para realizar una determinada actividad universitario-productiva, y la manera más objetiva para determinar su competencia es si es capaz de realizar el trabajo de forma segura y eficiente” (Saban, 2000, p. 97).

Es decir, que la competencia sería lo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer, al ser la descripción de una acción o de un resultado que el individuo competente debería estar en condiciones de demostrar (Mertens, 1996).

En su aplicación al análisis de un proceso de trabajo, el análisis funcional determina primeramente los objetivos o los resultados que se esperan de un puesto de trabajo y en segundo lugar, se identifican las funciones claves. Estas están vinculadas con la organización, la gestión de los procesos de trabajo y con el tipo de tecnologías que se emplea (Mulder et al., 2008).

Mertens (1996) señala que la crítica de mayor relevancia a la metodología de análisis funcional es que solamente verifica qué se ha logrado la competencia, pero no identifica cómo fue alcanzada.

En la misma línea Gonczi y Athanasou (1996) sostienen que los atributos de conocimientos subyacentes no pueden ser aislados de la práctica laboral, por lo que los intentos de enseñarlos fuera de contexto carecerían de sentido.

Otro señalamiento que realizan hace referencia a la propuesta de descomponer la competencia en unidades y estas a su vez en elementos, ya que de esta manera no se pueden considerar las relaciones entre tareas y se ignoraría la posibilidad de que en conjunto se transformen (Gonczi, 1994).

1.4.3 El enfoque Constructivista

La aplicación de la metodología constructivista se fundamenta en el modelo de formación elaborado por Schwartz (1995) en Francia. Para este enfoque la noción de competencia no solo queda delimitada por las condiciones del mercado, sino que toma especial relevancia los objetivos y posibilidades de la persona. Para identificar las competencias se tiene como referencia a las personas y al entorno socio laboral con el que se relacionan.

Se parte de la consideración de complejos elementos que conforman la competencia: la importancia de la acción para el desarrollo de la misma y el rol central del contexto como punto de inicio, desarrollo y resultado. Este tipo de análisis conduce a una norma “contextual” porque se deriva de las particularidades del ámbito concreto en el que se desarrollen (Mertens, 1996).

Por lo que la noción constructivista de competencia tiene en cuenta las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, en situaciones de trabajo y de capacitación (Mulder et al., 2008).

Desde esta perspectiva el trabajador posee una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo a la formación como continua y permanente. En este enfoque se plantea la formación-capacitación por sucesión de períodos de formación teórica alternados por momentos de formación práctica. Se destaca el principio de que cuando una persona aprende nace una nueva competencia (Mertens, 1996).

Por lo que las competencias son una composición inseparables de conocimientos y experiencias laborales en una determinada organización, que son las que facultan a las personas a que puedan realizar de la mejor forma posible sus funciones (Sánchez, Martínez & Marrero 2004).

Las competencias requieren de la presencia de cualidades específicas y de experiencias de formación para su desarrollo, al ser aprehendidas permiten ejercer con eficacia un empleo (Sánchez, Martínez & Marrero, 2004).

1.4.4 El enfoque Cognitivo

La noción de competencia en el enfoque cognitivo está conformada por todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar tareas importantes, para aprender y para obtener un buen desempeño (Weinert, 2004).

Desde este enfoque, la competencia es una actividad interna vinculada con un grupo de prerrequisitos cognitivos que las personas deben poseer para actuar bien en una determinada área (Tacca Huamán, 2011). Es decir, es un conjunto de recursos mentales que los individuos utilizan para realizar las tareas, adquirir conocimientos y desempeñarse apropiadamente (Cádiz, et al., 2012).

En esta perspectiva la interpretación de la competencia es a partir de las funciones mentales del individuo y de la realización de una acción o tarea por parte de la persona (Mulder et al., 2008).

Este modelo se utiliza a veces en conjunto con el enfoque de las habilidades intelectuales o con el de la inteligencia. Un análisis más restringido del enfoque cognitivo gira alrededor de las competencias cognitivas especializadas. Estas hacen mención a un conjunto de prerrequisitos cognitivos que las personas deben poseer para actuar bien en un área determinada (Weinert, 2004).

Otro aporte del enfoque es la diferenciación entre competencia y desempeño, en un primer momento enfatizado por Chomsky (1980) quien definió a la competencia lingüística como la habilidad para adquirir la lengua materna; las reglas del aprendizaje y el uso del lenguaje necesario para el desempeño lingüístico. Estableciendo de ese modo la distinción entre competencias y desempeño.

1.4.5 El enfoque Genérico

El enfoque genérico se centra en analizar las habilidades que comparten las personas que han realizado desempeños eficientes. A través de análisis estadísticos se definen las características principales y genéricas de los que fueron más eficaces. Es decir, se selecciona al personal exitoso, se analiza sus características y se determinan sus competencias genéricas (Norris, 1991).

La competencia en este sentido está relacionada con un desempeño global y de esta manera se pueden aplicar a diferentes grupos profesionales. Por lo que se consideran características generales que pueden ser transferidas a diferentes situaciones (Hager, 1998). Desde esta perspectiva se enfatizan las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños (Mulder et al., 2008).

Las personas competentes son aquellas que demuestran ser las más efectivas en ámbitos específicos (Cádiz et al; 2012).

Esta concepción de competencia agrupa los atributos generales de los

profesionales expertos que son indispensables para un desempeño efectivo. Las competencias son entendidas como los conocimientos y habilidades de tipo general que reunirían el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación con un grado de dominio para el desempeño profesional, en cualquier contexto (Gonzci & Athanasou, 1996).

Se señalan dos rasgos relevantes de las competencias genéricas, el primero de ellos es que las mismas dirigen la atención hacia enfoques más amplios de la competencia y el segundo rasgo es que son sensibles a los cambios en los contextos de trabajo (Mulder & Thijsen, 1990).

La crítica fundamental al modelo es que se considera descontextualizado, además de generar cuestionamientos acerca de si existen las competencias genéricas y si estas son transferibles de una actividad a otra (Mulder et al., 2008).

1.4.6 El enfoque Integrado u Holístico

El enfoque integrado u holístico es una perspectiva que combina las tendencias del enfoque de tareas con el enfoque de atributos personales (Gonzci, 1996).

La noción de competencia es planteada como el conjunto estructurado de atributos generales, es decir de conocimientos, actitudes, habilidades y valores, que son requeridos para llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, teniendo en consideración el contexto y la acción de la persona en la ejecución de la competencia (Gonzci & Athanasou, 1996).

Por lo que integra atributos y tareas, considerando el ámbito de trabajo. Esto hace que se consideren las combinaciones de atributos en situaciones determinadas (Gonzci, 1996).

Desde esta concepción, las tareas son entendidas desde perspectivas globales, vinculadas al mundo real, por lo que no se podrían pensar aisladas ni descontextualizadas. Y las habilidades genéricas como habilidades que las personas aprenden para transferir en una amplia variedad de situaciones (Vargas, 2004). En cuanto a las competencias tienen en cuenta las representaciones internas que poseen las personas de su profesión, considerando el modo en que los individuos se perciben a sí mismos como profesionales (Cádiz et al., 2012).

1.4.7 Análisis de los diferentes enfoques planteados

A modo de cierre es preciso destacar que las perspectivas presentadas pretenden mostrar distintas formas de conceptualizar las competencias. En la Tabla 3 se puede observar como cada uno de los enfoques hace foco en diferentes atributos para definir las competencias.

Tabla 3.

Diferentes enfoques teóricos de competencias

Enfoque Teórico	Característica central de la competencia
Conductista	La concepción de competencia se centra en el comportamiento de la persona para la competitividad de las organizaciones
Funcionalista	La competencia es entendida como un conjunto de atributos que debe tener una persona para realizar una determinada actividad enmarcada en funciones definidas.
Constructivista	La noción de competencia tiene en cuenta las habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en situaciones de trabajo.
Cognitivo	La competencia es una actividad interna vinculada con un conjunto de recursos mentales que los individuos utilizan para realizar las tareas, adquirir conocimientos y desempeñarse apropiadamente.
Genérico	La competencia es entendida como los conocimientos y habilidades de tipo general que reunirían el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación con un grado de dominio para el desempeño profesional, en cualquier contexto.
Integrado	La competencia integra atributos y tareas teniendo en cuenta el ámbito de trabajo.

De cada enfoque se desprende una forma de concebir al hombre, a la realidad, al conocimiento en un contexto histórico y social determinado (Mertens, 1996). Si bien es importante considerar que las construcciones conceptuales de las competencias han respondido a la realidad económica y sociocultural dominante. La noción de competencia ha evolucionado a lo largo de los años hacia modelos más complejos, que tienen en cuenta: la persona, la tarea, el contexto y sus interacciones. La constante reformulación, llevó a que los enfoques se vieran sujetos a continuas revisiones y críticas en su desarrollo (Gairín Sallán & García San Pedro, 2006).

A modo de síntesis, se puede señalar, que las diferencias entre los modelos a veces son bastante significativas, aunque pueden encontrarse muchos puntos en común.

En relación con estos últimos, el enfoque conductista y el funcional se basan en

la teoría del análisis situacional la cual sostiene que el predictor más eficaz del comportamiento futuro es el comportamiento pasado en una situación similar. La teoría del análisis situacional se contrapone a los enfoques que buscan pronosticar el comportamiento superior a partir de capacidades o a aquellos que no tienen en cuenta las conductas observables en contextos reales (Saracho, 2005).

La mayor diferencia entre ambos modelos radica en que mientras el enfoque conductista se focaliza en el proceso (la descripción de comportamientos para alcanzar un desempeño exitoso) el enfoque funcional se centra en el producto (la descripción de los resultados que deben obtener quienes realizan en una función específica).

Ahora bien, el enfoque constructivista pone su atención en dos puntos poco desarrollados por los dos enfoques anteriores. El primero de ellos es que la competencia es una construcción propia del individuo, a través de acciones de carácter formativo que le permiten adquirir gradualmente estructuras de conocimiento de su disciplina. Por otro lado, el modelo toma en consideración las relaciones y las acciones entre los individuos y su entorno en situaciones laborales y formativas, cuestión tampoco abordada por los otros dos enfoques.

En cuanto al enfoque integrado u holístico, su fortaleza reside en la integración de los diversos atributos que determinan las competencias, es decir de conocimientos, actitudes, habilidades y valores, que son requeridos para llevar a cabo un desempeño de manera eficaz. El mismo reúne el modo que tiene la persona de percibir su rol profesional, su capacidad para asumir su rol y el conocimiento previo.

A modo de cierre, sería interesante plantear que la definición de competencias presentada por el Proyecto Tuning se podría pensar enmarcada en el enfoque integrado. En el Proyecto Tuning las competencias son entendidas como una combinación de conocimiento, aptitudes, destrezas y valores, que se necesitan para resolver de manera eficaz las situaciones de la vida. Es decir tiene en cuenta el saber, el saber hacer y el saber ser en un contexto específico.

1.5 Clasificación de los tipos de competencias

Tal como se ha señalado en los apartados anteriores existe una proliferación de conceptualizaciones y enfoques de competencias que dan como resultado variadas clasificaciones de las mismas. La falta de acuerdo conceptual ha generado muchas tipologías.

En relación a los tipos de competencia es pertinente señalar la clasificación de competencias es que es tan amplia que en ocasiones, resulta dificultoso poder diferenciar ciertos términos y además, la polisemia que existe al asignar a distintos componentes un mismo nombre ocasiona una intensa confusión terminológica.

En el presente apartado se buscará desarrollar las principales tipologías planteadas en la literatura sobre competencias.

Spencer y Spencer (1993) distinguen cinco tipos principales de competencias:

- Motivación: son los intereses que una persona posee o desea conscientemente. Las motivaciones dirigen el comportamiento, hacia ciertas acciones u objetivos.
- Características: son los rasgos y características físicas y las respuestas consistentes a situaciones o a determinada información.
- Concepto propio: las actitudes, valores o imagen propia de una persona.
- Conocimiento: es la información que una persona posee sobre determinada área específica.
- Habilidad: es la capacidad para realizar cierta tarea física o mental.

Mora, García y Vila (2004) proponen una clasificación en ocho grupos de competencias:

- Competencias participativas: son las que permiten establecer un entorno de trabajo positivo, comprometerse con las tareas, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Competencias metodológicas: son las que posibilitan resolver problemas y aplicar la experiencia a nuevas problemáticas que puedan surgir.
- Competencias especializadas: hace referencia a aquellas que permiten desarrollar actividades en el ámbito de trabajo específico.
- Competencias organizacionales: son las que permiten desempeñarse de manera eficiente en las organizaciones.
- Competencias de aplicación de normas: hace referencia a la capacidad de aplicar normativas y regulaciones.
- Competencias físicas: son las relacionadas con las capacidades manuales y la condición física para el desempeño de la labor.
- Competencias genéricas: son aquellas que pueden ser aplicadas en contextos amplios y variados.

- Competencias socioemocionales: son las están vinculadas a establecer buenas relaciones con los demás dentro de un grupo.

Mertens (1996) clasifica las competencias en tres grupos:

- Competencias genéricas: están relacionadas con los comportamientos y actitudes laborales propias de los diferentes ámbitos de desempeño.
- Competencias específicas: hacen referencia a los aspectos técnicos específicos de la labor, por lo que no son fácilmente transferible a otro contexto laboral.
- Competencias básicas: se adquieren en la formación básica y permiten el ingreso al trabajo.

Cardona y Chinchilla (1999) clasifican las competencias en dos grupos:

- Competencias técnicas o de puesto: son los conocimientos, habilidades y actitudes específicas, necesarias para desempeñar una tarea concreta.
- Competencias directivas o genéricas: son aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el desempeño eficaz de una persona en una función directiva.

Bunk (1994) clasifica las competencias en cuatro tipos:

- Competencia técnica: se refiere al dominio de las tareas, al conocimiento y las destrezas necesarios para el ámbito de trabajo.
- Competencia metodológica: implica responder a las tareas encomendadas aplicando el procedimiento adecuado, lograr soluciones y transferir las experiencias a nuevas situaciones que se surjan en el desempeño de la actividad.
- Competencia social: están relacionadas a colaborar con otras personas en forma comunicativa.
- Competencia participativa: hacen referencia a la capacidad de participar en la organización, de organizar, decidir y de aceptar responsabilidades.

Gairín Sallán (2005) sostiene que las competencias pueden ser de diferente naturaleza y clasificarse de acuerdo a diferentes criterios.

Según su transferibilidad:

- Horizontales/ generales: son competencias fundamentales y generales para el desempeño. Como por ejemplo: liderazgo, trabajo en equipo, etc.

- Verticales/ específicas: están orientadas a una actividad o área específica. Como por ejemplo: realizar informes provisionales, intervenir en una situación específica, etc.

Según su utilización:

- De presente: relacionadas a la realización y consecución de resultados inmediatos y son básicamente específicas.
- De futuro: las que posibilitan situarse en prospectiva y permiten crear ese futuro, modificando funcionamiento, redefiniendo tareas o creando actividades nuevas.

Según el ámbito referencial:

- Sociales: son aquellas que buscan interpretar los problemas sociales.
- Corporativas o vinculadas a la organización, como trabajo en grupo, adaptación al cambio permanente, etc.
- Profesionales: conocimientos y habilidades técnicas, vinculadas directamente con el ejercicio profesional.
- Personales: vinculadas a características de personalidad y actuaciones individuales.

Guerrero (1999) clasifica las competencias profesionales en cinco grupos:

- Básicas: competencias habituales a todos los quehaceres laborales, resultando imprescindibles para incorporarse al mercado laboral.
- Técnico-profesionales: son las competencias específicas de una profesión, que son adquiridas por la formación profesional.
- Transversales: competencias que traspasan las diferentes áreas o trabajos, según los diferentes niveles de realización profesional.
- Claves: son las competencias esenciales para formar parte de una organización laboral derivados de los progresos tecnológicos y de los cambios en el comportamiento de los consumidores.

Ansorena Cao (1996) propone una lista de 50 competencias, clasificadas en cinco grupos:

- Metahabilidades: competencias elementales, generales, básicas y necesarias para un desempeño profesional eficaz.
- Betahabilidades: competencias necesarias para que una persona se adapte a la

vida de una organización y pueda desarrollar su carrera profesional.

- Habilidades operativas: comportamientos vinculadas con la realización eficaz en un una ocupación o puesto.
- Habilidades interpersonales: competencias requeridas para el trabajo con otros, relacionadas con el éxito en las tareas que suponen contacto interpersonal.
- Habilidades directivas: son las competencias necesarias para dirigir a otros. Orientadas a buscar un mejor desempeño de las personas a su cargo.

Goñi Zabala (2005) clasifica cinco tipos de competencias:

- Epistémicas: capacidad de comprensión, elaboración, memorización y manejo de la información en función del área de conocimiento.
- Reflexión y autoaprendizaje: capacidad de aprender a aprender, de adaptarse a nuevas situaciones, de resolver problemas, de aplicar conocimientos a la práctica, de investigación, etc.
- Comunicativas: capacidad de expresión en sus diferentes modalidades: oral, escrita, no verbal, artística y musical, segunda-tercera lengua, manejo de nuevas tecnologías, comunicación con profesionales, etc.
- Interpersonales: capacidad de trabajar en equipo, crítica y autocrítica, toma de decisiones, apreciar la diversidad y multiculturalidad, trabajo en diferentes contextos, compromiso ético, etc.
- Organización y gestión: organizar, planificar y gestionar proyectos, toma de decisiones, nuevas tecnologías, motivación de logro, etc.

Se realiza una síntesis de distintos tipos de competencias según su nivel de alcance y de abstracción que permite en un esquema sencillo visualizar las diferentes clasificaciones.

Cabe aclarar que las clasificaciones de competencias que son utilizadas en el ámbito educativo son desarrolladas en otro apartado cuando se describan alguno de los programas de formación por competencias con mayor trascendencia dentro de la Educación Superior.

Tabla 4.

Tipos de competencias según su nivel de alcance

Tipo de competencia	Definición
Competencias Básicas o Instrumentales	Están vinculadas a conocimientos esenciales que, generalmente se alcanzan en la formación básica y obligatoria que permiten el ingreso al trabajo. Están orientadas al entendimiento y resolución de problemas cotidianos, Por ejemplo: comunicación oral, escrita, lectura, cálculo.
Competencias Genéricas, Transversales, Intermedias, Generativas o Generales	Se vinculan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, comunes a los diferentes ámbitos profesionales. Se las conoce como competencias transversales debido a que se utilizan en gran parte de las tareas que se le presentan a un sujeto en los distintos ámbitos profesionales. Como por ejemplo: capacidad de organizar y planificar, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, de comunicación oral y escrita, de resolución de problemas.
Competencias Específicas, Técnicas o Especializadas	Son las competencias específicas de una determinada área y se relacionan con cuestiones de tipo técnicas vinculados con la ocupación, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito laboral determinado. Este tipo de competencias no son tan fácilmente transferibles a otros contextos profesionales o académicos. Por ejemplo: la operación de maquinarias especializadas, formulación de proyectos de infraestructura, elaboración de mapas cartográficos.
Metacompetencias	Son aquellas que permiten una visión introspectiva sobre los propios procesos y la capacidad evaluar las posibilidades y limitaciones de las competencias de uno mismo, permitiendo mejorarlas o posibilitando la adquisición de otras. Por ejemplo: la introspección, la metacognición, la auto-evaluación, el análisis de problemas, la creatividad y el autodesarrollo.

Sin tratar de ser exhaustivos en el presente apartado se señalaron las clasificaciones de competencias que son generalmente utilizadas en la literatura sobre la temática. De ellas se desprenden algunas características que posibilitan un análisis general.

A modo de conclusión, se puede señalar como las clasificaciones mencionadas buscan diferenciar las competencias según su aplicabilidad y nivel de alcance. La

mayoría de ellas propone la diferenciación entre competencias generales o genéricas y específicas o técnicas.

Las distintas clasificaciones a pesar de sus diferencias, buscan abarcar las competencias desde las más básicas que se desarrollan en la primera formación, las competencias generales que son necesarias en la sociedad actual y por último las competencias que se relacionan específicamente con funciones y campos de aplicación determinados.

Por otro lado, se puede observar como algunas de las clasificaciones hacen hincapié en aspectos no solamente ligados a lo personal, sino que toman en consideración lo interpersonal. Dándose clasificaciones como la de Goñi (2005) que distingue entre competencias comunicativas e interpersonales. También Ansorena Cao (1996) tiene en cuenta las competencias interpersonales como aquellas requeridas para trabajar con otros. Gairín (2005) las denomina corporativas y personales y Mora, García y Vila (2004) las designan como competencias socioemocionales, refiriéndose a establecer buenas relaciones con los demás.

Las diferentes clasificaciones permiten mostrar que no existe un modelo unívoco para categorizar las competencias. Pero todas acuerdan en considerar la compleja relación que existe entre las variables a la hora de categorizarlas.

1.5.1 Las competencias específicas y las competencias genéricas

Existen diversas taxonomías sobre los tipos de competencias en Educación Superior, una de las más utilizadas es la clasificación en competencias genéricas y competencias específicas.

Se ha desarrollado en el apartado anterior el significado de competencias específicas y genéricas, por lo que se podría sintetizar que las competencias específicas son competencias vinculadas a una título y que proporcionan identidad a una carrera o programa formativo (Cubides Fajardo, Casallas Fonseca & Dussán, 2015). En cuanto a las genéricas hacen referencia a saberes asociados a desempeños habituales, que pueden ser comunes a diferentes cualificaciones profesionales (Cano, 2015).

Existe un debate sobre el rol que se le atribuye a las competencias genéricas y las específicas en el proceso formativo. Diferentes autores teorizan cuál de ellas tiene un papel más protagónico en la formación.

Como por ejemplo Bishop (1995) señala la relevancia de las competencias

genéricas, sobre las específicas, ya que éstas las consideran como herramientas para el posterior desarrollo de competencias específicas. Otros investigadores como Bowden (1997) asientan en la relevancia de las competencias genéricas considerándolas necesarias para responder a los requisitos del mercado laboral.

Por su parte Boshuizen (2004) pone el énfasis en el desarrollo de competencias específicas ya que influye ampliamente en la posibilidad de que los graduados encuentren trabajos vinculados con su área de estudio.

Stasz (1998) propone que las instituciones educativas deberían proporcionar formación en ambos tipos de competencias, de manera que la interacción entre genéricas y específicas genere la capacidad de enfrentar situaciones laborales complejas, preparando al estudiante para los cambios y las labores fuera de lo estructurado y sistemático.

Becker (1964) señala que el capital humano de los graduados universitarios constituye la combinación de competencias genéricas y específicas.

En el Proyecto Tuning se reconoce que es indispensable formar y desarrollar conocimientos y habilidades específicos de cada área y también se señala que deberían dedicarle tiempo al desarrollo de competencias genéricas, ya que estas se están tornando cada vez más relevantes para preparar adecuadamente a los estudiantes en su formación como profesional y como ciudadano (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Es por ello, que en el Proyecto Tuning se identifican dos conjuntos diferentes de competencias. Las competencias específicas definidas como aquéllas que se relacionan con cada área temática y las competencias genéricas de carácter general, formado por aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier carrera de grado y que son considerados importantes (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Las competencias específicas son las que se vinculan con cada área temática y tienen una gran importancia para cualquier carrera de grado porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a los programas de formación (Beneitone et al., 2007).

Las competencias específicas son las que brindan una cualificación profesional concreta al individuo, al referirse a saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico. El dominio de estas competencias específicas aporta a los estudiantes los conocimientos teóricos y procedimientos metodológicos propios de cada carrera

(González & Wagenaar, 2003).

Por otro lado, existen ciertos atributos que son comunes a todas o casi todas las titulaciones como por ejemplo: la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, entre otras. En una sociedad cambiante, donde las demandas se reformulan constantemente, estas competencias genéricas se vuelven de suma relevancia (Beneitone et al., 2007)

En el proyecto las competencias genéricas son clasificadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

- Las competencias instrumentales: se refieren a capacidades cognitivas que son las que se enfocan en el comprender y manipular ideas y pensamientos, las competencias metodológicas que son las relacionadas con el ambiente, como por ejemplo ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas y las competencias tecnológicas relacionadas con el uso de maquinas, habilidades de computación y gerencia de la información y por último las competencias lingüísticas vinculadas con la comunicación oral, escrita y el conocimiento de una segunda lengua.
- Las competencias interpersonales: incluyen capacidades tales como habilidades sociales y personales. Están relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. También las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo, entre otras.
- Las competencias sistémicas: requieren el desarrollo previo de las competencias instrumentales e interpersonales puesto que atañen a la comprensión de los sistemas como totalidad. Es por ello que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas (González & Wagenaar, 2003).

Para finalizar y tal como se expresa en las definiciones vertidas, se puede decir que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier carrera de grado y las mismas se complementan a las competencias específicas propias a cada área de estudio, cruciales para cualquier título y referidas a la especificidad propia de un campo disciplinar (Beneitone et al 2007).

CAPÍTULO 2: SURGIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO

UNIVERSITARIO

En el presente apartado se señalan los orígenes de los primeros movimientos basados en competencias en educación para luego dar lugar a los grandes hitos históricos donde se empiezan a abordar las competencias en el ámbito de la Educación Superior. Partiendo de los primeros programas que se implementaron basados en competencias hasta llegar a los programas vigentes y reconocidos en formación por competencias. De cada uno de ellos se especificarán las principales características y la clasificación de competencias que plantean. Por último, se señala el surgimiento del Proyecto Tuning y sus principales características y fundamentos, dada la especial relevancia que ocupa el proyecto en la presente tesis.

2.1 Orígenes de la formación por competencia en educación

En la búsqueda de los orígenes del movimiento basado en la competencia, algunos autores señalan que los programas de educación basados en la competencia se introdujeron por primera vez en los Estados Unidos en la formación de docentes a finales del 60. Luego de ello, el movimiento de formación por competencias tuvo diversas aplicaciones, en programas educativos en Estados Unidos, como programas de formación profesional en el Reino Unido y Alemania en los '80 y en los '90 en Australia como formación profesional y certificación de habilidades profesionales (Bowden, 1997).

Por su parte Mertens (1996) sostiene que los programas de formación por competencias surgen en gran medida como respuesta a la necesidad de impulsar la formación de los trabajadores en países industrializados para generar una vinculación entre el sistema educativo y el productivo. Por lo que, según el autor, en países como Estados Unidos, Canadá, Australia e Inglaterra motivó la implantación de sistemas nacionales de competencias, en búsqueda de responder desde la educación a las nuevas demandas sociales y laborales.

Cabe destacar el lugar que ocupó el movimiento conductista en el surgimiento de los modelos de formación por competencia, que dio lugar en la década de los 70 a cuatro desarrollos: mastery learning (Bloom 1974); criterion-referenced testing (Popham 1978); minimum competency testing (Jaeger & Tittle 1980); and competency-based education (Burke, Hansen, Houston & Johnson 1975). Estos movimientos

focalizaban su atención en los resultados observables de los programas educativos y buscaban que los docentes expresaran los objetivos de los aprendizajes como cambios observacionales en el comportamiento de sus estudiantes (Bowden, 1997).

Un dato de interés aparece al analizar el surgimiento de la implementación de programas formativos en diferentes países, se puede contemplar cómo cada uno de ellos ha ubicado el foco en distintos aspectos de la formación.

Por ejemplo en el Reino Unido la formación basada en competencias nació orientada a la evaluación y el rendimiento valorado en base a normas. Es así que se creó el programa *National Vocational Qualifications* (NVQs) donde la persona debía demostrar que poseía la competencia para llevar a cabo un trabajo de acuerdo al estándar establecido, luego de un proceso de capacitación, otorgándole una certificación (Tacca Huaman, 2011).

En Francia, por su parte el debate sobre las competencias se inició como una crítica a la pedagogía tradicional basada en conocimientos teóricos. La noción de competencias surge ligada a la formación profesional continua y al perfeccionamiento profesional. En Canadá las competencias emergen vinculadas a las definiciones profesionales generales y tienen como objetivo el mejoramiento de la formación en cuanto a su proceso (Herrera & Didriksson, 1999).

2.2 La formación por competencias en Educación Superior

Entre las tendencias internacionales vigentes en Educación Superior se destaca el enfoque de formación por competencias. La formación basada en competencias se ha convertido en una política educativa internacional de amplio alcance. El concepto está presente en la agenda de entidades internacionales tales como la UNESCO, la OCDE, la OIT, etc. (Tobón, García-Fraile & Rial, 2006). Es relevante considerar que el proceso de globalización impregna y define las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el mundo actual (Salgado, Álvarez, & Sánchez, 2016).

En los últimos años, en la región, se ha estado trabajando en diversos proyectos educativos de formación por competencias tales como el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica y el Proyecto 6 x 4 en Latinoamérica.

Gutiérrez (2017) propone que las competencias son el enfoque que debe asumir en la actualidad las instituciones de Educación Superior. Se cree necesario que las universidades apuesten por la innovación en forma contundente, para poder enfrentarse

al mundo competitivo y cambiante que nos presenta la realidad actual (Marín, Benítez, & Galeano, 2016).

Según Ruiz (2009) la formación por competencias surge del replanteo de la educación como facilitador del aprendizaje y de la necesidad de formación de profesionales capaces de resolver problemas en el ámbito de desempeño real, sin detrimento de los saberes en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

La adopción del enfoque por competencias en la educación se presenta como alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a los requerimientos laborales y a las situaciones que depara la vida (Zabala & Arnau, 2008).

Teniendo en cuenta que si bien las competencias no son una panacea, que pueda reparar la situación de los sistemas educativos, su presencia ha obligado un cambio en el discurso educativo y a un replanteo del funcionamiento de la Educación Superior a gran escala (Guzmán Ibarra, Uribe & Castro Aguirre, 2010).

El modelo de formación por competencias, busca establecer un aprendizaje más activo por parte del estudiante; mediante un sistema de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplican en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos (Burgués, de Ocariz, Lasierra, & Salas, 2013).

Esto se realiza mediante el desempeño de tareas académicas y profesionales para lograr un desarrollo personal integral, lo que repercute en la mejora de la calidad de la Educación Superior y en el plano económico y social (CINDA, 2008; Ruiz, 2009).

Un sistema que propone centrarse en el estudiante lleva a pensar cómo situarnos desde esa perspectiva para poder interpretar y mejora la realidad en la cual estamos insertos (Beneitone, et al., 2014).

Este paradigma no persigue la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las potencialidades que posee cada individuo. Por lo que se busca favorecer aquellos conocimientos que puedan ser contextualizados, en lugar de orientarse únicamente al desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto, desvinculadas de los posibles campos y aplicaciones (Aristimuño, 2004).

Caloch, Vásquez y Miranda (2017) proponen que los alumnos deben desarrollar competencias de cuatro tipos en la universidad:

- Cognitivas -saber- conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales.
- Técnicas -saber hacer- habilidades técnicas para aplicar los conocimientos.

- Sociales -saber estar- habilidades sociales, capacidades de interacción con personas e instituciones.
- Éticas -saber ser profesional- valores, actitudes y estilos de comportamiento.

El modelo plantea que las instituciones de Educación Superior proporcionen una formación más amplia, dotando a los estudiantes de muchas más cualidades, que solamente conocimientos, las cuales les van a ser útiles en su desarrollo personal, profesional y social (Leví-Orta & Ramos-Méndez, 2013).

Se ha considerado que una educación basada en la competencia se focaliza en que las personas puedan actuar adecuadamente como competentes, creativos y sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de su entorno social, productiva y personal (Wagenaar, 2014).

Es importante señalar que uno de los retos de la sociedad de la información y el conocimiento que se construye en el siglo XXI, la calificación profesional ya no es concebida únicamente como la acumulación de saberes y habilidades, sino como la capacidad de actuar, intervenir y decidir en situaciones no siempre previstas (Vidal Ledo et al., 2016).

La educación basada en competencias requiere entonces, considerar las necesidades sociales y de los requerimientos laborales que rigen en los lugares en donde el estudiante va desempeñarse (Vidal Ledo et al., 2016).

La propuesta de formación por competencias tiene como uno de sus retos mejorar la formación de los estudiantes, focalizando en su proceso de aprendizaje para conseguir que los graduados sean más competentes para responder a las demandas laborales y sociales actuales. Estas demandas incluyen la necesidad de adaptación a cambios constantes tanto en el mundo laboral como en el ámbito social en general (Cano, 2015).

La pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias se focaliza en lo que tendrá que ser capaz de efectuar el alumno después de haber superado un periodo de aprendizaje. Este supuesto exige un giro fundamental tanto en la metodología de enseñanza como en los sistemas de evaluación a utilizar (de Miguel Díaz, 2005).

Cada vez más se reconoce la necesidad de una formación que sea pertinente para la sociedad. Eso es precisamente lo que pretenden los diseños por competencias, que las personas desarrollen capacidades amplias, apuntando a una formación integral del sujeto que aprende, que permita flexibilidad para adecuarse a situaciones cambiantes

(Cano, 2008).

La educación basada en competencias busca que los alumnos desarrollen capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos de la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral (Yániz, 2006).

Medina (2009) señala que la formación por competencia debe integrar “¿Qué hemos de aprender? [...] ¿Cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido? [...] ¿Qué actitudes, emociones y valores subyacen al proceso de enseñar y aprender?” (p. 13).

Villa y Poblete (2007) presentan en forma de síntesis las características del modelo de formación por competencias:

- Significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual determinadas por las universidades, las entidades laborales y profesionales.
- Es un enfoque que requiere partir de un perfil académico-profesional que contenga los conocimientos y competencias que se desean desarrollar en un determinado tipo de estudio.
- El programa formativo debe explicitar las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuirlas en las asignaturas que conforman la carrera de grado correspondiente.
- Supone un cambio profundo en las universidades, que afecta a toda la vida universitaria y a sus estructuras. Por otra parte, este cambio supone modificación del enfoque de enseñanza.
- Es sustancial que este enfoque no se entienda como un aprendizaje fragmentado, sino que es preciso comprenderlo desde una perspectiva integradora.

Por su parte Fernández March (2008) agrega que es un modelo educativo centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida. Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorado por los profesores y en sus resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas. Que se enfoca en el proceso de aprendizaje-enseñanza como tarea cooperativa entre docentes y alumnos, por lo que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza. Y por último, requiere una nueva organización del aprendizaje: modularidad,

espacios curriculares multi y transdisciplinarios, esto al servicio del plan de estudios.

En el proyecto educativo de formación por competencias, los conocimientos siguen siendo elementos necesarios, pero no suficientes como si lo son en el modelo academicista. En lugar de las clásicas divisiones entre asignaturas, se propone un abordaje del conocimiento integrado, que evite el reduccionismo y favorezca la aplicación a situaciones diversas (Cano, 2008).

Una de las grandes diferencias del enfoque de formación por competencias, con el modelo tradicional, refiere a que las competencias no provienen de un currículum basado en objetivos cognitivos solamente, sino que enfatiza la aplicación de los conocimientos a circunstancias prácticas (Cano 2008).

La definición de las competencias para cada perfil profesional, es un elemento central en este cambio, para hacerlo se deberá evaluar si son acordadas por una comunidad universitaria, si pueden ser aprendidas y evaluadas durante el tiempo en el que los estudiantes estén en la universidad, si la selección va más allá del conocimiento disciplinar y si preparan a los graduados como agentes del bien social en un futuro desconocido (García San Pedro, 2009).

En cuanto al currículum universitario la formación por competencias requiere progresar desde la fragmentación de disciplinas, a veces inconexas, a nuevos planes de estudio conformados por un sistema de módulos interdisciplinarios. Este rediseño puede permitir una mejor adecuación a las exigencias que plantea un nuevo modelo de enseñanza centrado en los estudiantes y su proceso de aprendizaje (Ruiz, 2009).

Sumado a lo anteriormente descrito las competencias no se circunscriben a un área curricular específica, sino que poseen un carácter transversal. Las diferentes competencias deben contener conocimientos, habilidades y actitudes que pueden favorecer a la necesidad de los alumnos a adaptarse a una realidad cambiante (Liñán García, 2014).

También se ha considerado al enfoque de formación por competencias como una herramienta para eliminar las barreras que existen entre las esferas de la vida cotidiana, el aprendizaje formal, el lugar de trabajo y la comunidad. Al proponer entrelazar el conocimiento cotidiano, el conocimiento académico y el conocimiento científico. Por lo que pretende brindar una educación integral que abarque los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores (Wagenaar, 2014).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (1998) se señala que la Educación Superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de

enseñanza a las nuevas necesidades de la sociedad actual. Esto requiere de traspasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a diferentes contextos.

Tal como se ha señalado se percibe la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante, lo cual exige reformas en profundidad y políticas que fomenten la renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber (UNESCO, 1998).

Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo, en los que exige combinar el saber teórico y práctico tradicional con la ciencia y la tecnología de vanguardia (UNESCO, 1998).

Los responsables de las decisiones pedagógicas en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior (UNESCO, 1998).

Por lo que la propuesta sería una docencia centrada en el estudiante, lo que supone todo un cambio de visión de la función docente, más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza, en el acompañamiento de los aprendizajes que en la impartición de saberes. Se ha de superar la pura transmisión que constituía la enseñanza tradicional y convertirla en autogestiva y tutorial (Gairin, 2004).

La propuesta supone la elección de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante, lo cual conlleva un nuevo enfoque de la enseñanza unido a un sistema de aprendizaje autónomo y tutoriado, que posibilita que el estudiante, de manera independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea (Gairín, 2004).

Tal como señala Escotet (1996) para que la universidad se enfrente a la concepción aprendizaje debe ofrecer una formación orientada a “aprender a emprender”, “aprender a cuidar” y “aprender a seguir aprendiendo”.

2.3 Grandes hitos en la inclusión del enfoque por competencias en la educación

En este punto se abordan de manera cronológica, según fueron apareciendo en el tiempo, algunos de los hitos que más repercusión tuvieron en la formación por competencias. Se describe cada uno de ellos teniendo en cuenta sus fundamentos, características principales y la clasificación de competencias que proponen.

2.3.1 Competency-Based-Education

A nivel histórico una de las primeras repercusiones que tuvo la aplicación del concepto de competencia en un ámbito formativo fue el desarrollo de lo que se denominó Competency-Based-Education en los Estados Unidos, cuyos fundamentos provienen de la Psicología conductista. Esta tendencia confluyó con el triunfo del enfoque por objetivos que desde la década de los años 50' dominó ampliamente el campo educativo americano (Carabaña Morales, 2011).

Bowden (1997) señala que los principios básicos de Competency-Based-Education han permanecido casi sin modificaciones desde los años 60'. Se destaca como fundamentos: el énfasis en la descripción y evaluación de los resultados; el otorgamiento de mayor relevancia al ámbito de trabajo; comprender los resultados de los aprendizajes como competencias observables; permitir el reconocimiento de las habilidades requeridas para poder ser mejoradas; posibilitar una mejor articulación y transferencia de créditos entre las instituciones educativas (Carabaña Morales, 2011).

2.3.2 Informe Scans: Secretary's Commission on Achieving News Skills

En 1990 se realizó un estudio denominado Informe Scans (Secretary's Commission on Achieving News Skills) elaborado por el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, el eje del documento era conocer el grado de preparación con el que los jóvenes egresaban de la escuela. La investigación se basó en entrevistas a un grupo importante de informantes clave del ámbito laboral y educativo, a los cuales se les solicitó que identificaran las principales habilidades necesarias para obtener un empleo (Scans, 1992).

En el informe se definieron cinco competencias presentes en los trabajadores eficaces y los fundamentos que se necesitan para ser un trabajador. Por lo que se identifican cinco áreas clave de competencias laborales y tres áreas de habilidad

personal. Las áreas son genéricas, ya que permiten su aplicación en cualquier situación de trabajo (Scans, 1992).

A continuación, se sintetizan las cinco competencias y los tres fundamentos que se plantea en el documento:

Competencias:

- Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.
- Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.
- Gestión de información: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar ordenadores.
- Comprensión sistémica: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeños, mejorar o diseñar sistemas.
- Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicarlas en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Fundamento:

- Habilidades básicas: leer, escribir, conocimiento en matemáticas, uso del discurso y comprensión lectora.
- Habilidades de razonamiento: pensar creativamente, toma de decisiones, resolución de problemas, saber aprender a aprender y a razonar.
- Características personales: responsabilidad personal, autoestima, autocontrol e integridad.

Como cierre cabe destacar que el informe Scans se ha convertido en un referente importante para la revisión de sistemas de educación en muchos países, como así también para la gestión de recursos humanos a nivel de empresas.

2.3.3 Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos

En el mismo año ocurrió otro hito a destacar para la presente temática, la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos de Jomtien, en Tailandia, donde se reunieron los delegados de 155 países y los representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (UNESCO, 2000).

Uno de los temas abordados era en torno al aumento de la adquisición de conocimientos, capacidades y valores necesarios para los individuos para llevar una vida plena. En la conferencia se plantea que cada persona debe poder satisfacer sus

necesidades básicas de aprendizaje, poseer conocimientos y desarrollar herramientas para el aprendizaje permanente que permita la superación de las desigualdades y generar posibilidades para erradicar la pobreza. En conclusión, cada sujeto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para alcanzar sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 2000).

Estas necesidades abarcan las herramientas esenciales para el aprendizaje y los contenidos básicos del aprendizaje, necesarios para desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 2000).

2.3.4 Informe Delors: La universidad encierra un tesoro

Durante el año 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presentó a la UNESCO, el informe titulado “*La universidad encierra un tesoro*” conocido como *Informe Delors*. En el que se planteo el desarrollo de visiones amplias y a largo plazo de la educación que correspondería a una sociedad del siglo XXI “¿Qué educación? ¿Para qué sociedad?”.

El cuarto punto del informe aborda los cuatro pilares de la educación, como ámbitos a tener en cuenta en toda propuesta educativa. Según el informe esos cuatro pilares “deben recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico” (Delors, 1996, p. 96).

Tal como se ha señalado la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares y ellos son:

- Aprender a conocer: combinando el dominio suficiente de la cultura general y de los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas. Esto requiere aprender a aprender para de este modo aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer: no solamente adquirir una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten a la persona para poder hacer frente a un gran número de situaciones tanto previstas como imprevistas y trabajar en equipo en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo.

- Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión mutua y prepararse para la resolución de conflictos interpersonales, respetando el pluralismo y la paz.
- Aprender a ser: con el objetivo de que la persona pueda actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad, favoreciendo florezca de mejor manera la propia personalidad. Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad del individuo en su proceso educativo: competencias intelectuales, comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, etc.

Se señala la importancia de la educación permanente debe ser posible para cualquier persona y en cualquier etapa de su vida, entendiendo que las personas puedan regresar a las aulas encontrando en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma (Delors, 1996).

2.3.5 DeSeCo: Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave

En 1997, el proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave, conocido como DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) presentado por la Unión Europea y diseñado para obtener la opinión de expertos y de diferentes actores para la identificación de competencias claves en educación. La finalidad era encontrar cuales eran las competencias necesarias en la sociedad del conocimiento, fortalecer las evaluaciones internacionales y colaborar a definir los objetivos generales de los sistemas de educación, haciendo hincapié en el aprendizaje permanente. Es importante recalcar que este proyecto está vinculado con dos grandes programas internacionales de evaluación, el Programme for International Student Assessment (PISA) y el Adult Literacy and Lifeskills (ALL).

El proyecto define las competencias claves como aquellas competencias que se adecuan a las circunstancias de un ambiente cambiante, que promueve un desarrollo continuo, con demandas sociales e individuales. Las mismas abarcan conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que son considerados prerequisites psicosociales para un satisfactorio funcionamiento de la sociedad (DeSeCo, 1997).

En cuanto a la adquisición de estas competencias es un proceso que dura toda la vida, por lo que no se limita solamente a la educación formal, sino también por medio de la interacción con pares, colegas y otras comunidades de mayor amplitud (DeSeCo, 1997).

El proyecto define las competencias clave en tres categorías. La primera hace referencia a las herramientas que posibilitan a los individuos interactuar en forma efectiva con su entorno. La segunda categoría, se relaciona con las formas de vincularse con los otros de una manera eficiente y por último la tercera que entiende que los individuos precisan desarrollar competencias que les permitan gestionar sus vidas de modo responsable y por lo tanto actuar de una manera más autónoma. De esta forma proponen el siguiente marco de competencias:

a) Primera Categoría: utilización interactiva de herramientas:

Utilizar el lenguaje, símbolos y textos

Utilizar el conocimiento y la información

Utilizar la tecnología

b) Segunda Categoría: interacción en grupos heterogéneos:

Relacionarse bien con otros

Cooperar, trabajar en equipo

Gestionar y solucionar conflictos

c) Tercera Categoría: actuación autónoma:

Actuar teniendo en cuenta el contexto general

Preparar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales

Defender y afirmar derechos, intereses, limitaciones y necesidades

Cada una de las categorías anteriormente mencionadas se encuentran interrelacionadas entre sí y conforman la base que permite identificar y mapear las competencias clave. Además de ello, es fundamental que los individuos piensen y actúen reflexivamente, lo que implica la utilización de habilidades meta-cognitivas, creativas y la adopción de una postura crítica (DeSeCo, 1997).

El proyecto DeSeCo procura ser un referente para la enseñanza dentro de las instituciones escolares y para el aprendizaje a lo largo de la vida, así como para la evaluación de los mismos, con la identificación de un conjunto de competencias que son claves para diferentes países, culturas y perspectivas (Rychen, Salganik & McLaughlin, 2003).

2.3.6 Programa PISA: Program for International Student Assessment

El Programa PISA (*Program for International Student Assessment*) fue fundado en 1997 por países miembros de la OCDE con la finalidad de evaluar hasta qué punto

los alumnos cercanos a finalizar la educación obligatoria han adquirido una serie de conocimientos y habilidades necesarios para insertarse y participar en su sociedad, dentro de un marco internacional común (PISA, 2001).

Teniendo en cuenta que las personas requieren de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos que se les presenta en la actualidad el proyecto DeSeCo, ha identificado un grupo reducido de competencias clave, ya que producir listas largas de todas las competencias que pueden necesitar en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy acotado (PISA, 2008).

Este programa de evaluación se focaliza en tres áreas específicas: lectura, matemáticas y ciencia y no se evalúan contenidos solamente, sino la aplicación de estos a situaciones determinadas, por lo que es una evaluación donde se aplican los conocimientos, permitiendo demostrar que tan competente es el alumno en cada una de las áreas (PISA, 2008).

Este proyecto busca producir indicadores de rendimiento académico relevantes para generar políticas educativas y realizar comparaciones entre los sistemas educativos de distintos países (PISA, 2008).

2.3.7 Proyecto UEALC 6X4

El Proyecto 6x4 UEALC surgió en el 2004 como una propuesta de trabajo hacia la construcción del Espacio Común de Educación Superior de la Unión Europea, América Latina y El Caribe (Malo, 2005).

Su nombre refiere a las siglas UEALC en relación a la Unión Europea y América Latina y el Caribe y 6x4 es porque el mismo tiene como foco 6 profesiones en 4 ejes de análisis. Las 6 profesiones analizadas fueron: Medicina, Ingeniería Electrónica, Eléctrica y afines, Administración, Matemática, Historia y Química y los ejes de análisis para cada una de ellas fueron: créditos académicos, evaluación y acreditación, competencias profesionales y formación para la innovación y la investigación (Malo, 2007).

La intención de esta iniciativa fue la de colaborar con el fortalecimiento de una comunidad de educación superior en ALC y al desarrollo del espacio de educación superior UEALC (Burbano López, 2007). Participaron en el proyecto profesores e investigadores vinculados a diferentes universidades a través de facultades o departamentos de países de Latinoamérica, del Caribe y Europa (Fazio, 2009).

El proyecto buscó el acercamiento regional e interregional entre profesores, investigadores y administradores de universidades de trece países, quienes junto a expertos de asociaciones, universidades, gobiernos y agencias de investigación y acreditación, participaron en el análisis de competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación y formación para la innovación y la investigación en las profesiones o carreras predefinidas (Malo, 2007).

Para revisar los perfiles de referencia de las seis profesiones en el Proyecto 6x4 UEALC se utilizaron grupos focales de empleadores, profesores, alumnos y graduados de cada carrera. Con dicha información los participantes del proyecto elaboraron una clasificación de competencias en tres categorías: específicas, transversales y genéricas (Verdejo, 2007).

En la reunión de abril de 2006 que se realizó en la ciudad de México, se contrastaron las competencias genéricas con los indicadores de Dublín para identificar a qué nivel de estudios correspondían y con esa información se distinguieron tres niveles de desarrollo: básico, medio y avanzado, que podrían asignarse a los niveles del pregrado, maestría y doctorado (Malo, 2008).

Cabe aclarar que los Descriptores de Dublín enuncian las expectativas típicas respecto a los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan cada ciclo de Bolonia (Joint Quality Initiative, 2004).

2.3.8 Surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior

En mayo de 1998, los ministros responsables de la Educación Superior de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania realizan la “Declaración de La Sorbona” en la que buscan potenciar la Europa del conocimiento, por lo que se propone la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior que favorezca la movilidad y las oportunidades de empleo. En el que identidades nacionales e intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse fomentando un desarrollo global de Europa.

En junio de 1999, los ministros de enseñanza de 29 países europeos emiten lo que se conoce como “Declaración de Bolonia”, en la que se adhieren a los principios establecidos en la Declaración de La Sorbona, y sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Se trata de un proyecto intergubernamental en el que participan las universidades, los estudiantes, la Comisión Europea y otras

organizaciones, que se marcaron como meta el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010, fijándose como objetivos básicos:

- La adopción de un sistema de titulaciones flexible, fácilmente comprensible y comparable.
- El establecimiento de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales (grado y posgrado).
- El establecimiento de un sistema de créditos común, para promover una mayor movilidad de los estudiantes.
- La promoción de la movilidad para la libre circulación de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior europea.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

En las posteriores Conferencias de Ministros de los países participantes en este proceso de convergencia europea se han ido definiendo objetivos concretos y plazos para conseguirlos. Algunos de ellos son: el Comunicado de Praga de 19 de mayo de 2001, la Conferencia de Berlín de de 19 de septiembre 2003, el Comunicado de Bergen de 19 y 20 de mayo de 2005, El Comunicado de Londres de 18 de mayo de 2007, el Comunicado de Lovaina/Lovaina la Nueva de 28-29 de abril de 2009 y la Declaración de Budapest - Viena de 12 de marzo de 2010 (Espacio Europeo de Educación Superior, 2012).

2.3.9 Proyecto Tuning Educational Structures in Europe

En el año 2000 surge un proyecto piloto denominado Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, (en adelante Tuning). Quienes elaboraron este proyecto eligieron el vocablo inglés “to tune”, que significa “afinar” o también “sintonizar” en términos musicales. Lo utilizaron para transmitir la idea de que las universidades buscan alcanzar de manera conjunta puntos de referencia, basados en el respeto a las diversidades, la transparencia y la confianza. En el proyecto el vocablo se utiliza en gerundio para aclarar que está y estará en proceso, partiendo de la noción de que la educación necesita estar en diálogo constante con las necesidades sociales (Tuning, 2001-2002).

Tuning aborda diferentes líneas de acción señaladas en la Declaración de Bolonia como son, la adopción de un sistema de titulaciones reconocibles y comparables, la implementación de un sistema basado en ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto es de utilidad para desarrollar puntos de referencia en el contexto de las disciplinas, buscando que los programas de estudio sean comparables, compatibles y transparentes (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Los cuatro grandes ejes de actuación del proyecto son: a) las competencias genéricas; b) las competencias específicas de las áreas temáticas; c) el papel del sistema ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos; d) el enfoque de aprendizaje y enseñanza y e) la evaluación en relación con la garantía y control de calidad (González & Wagenaar, 2003).

Tuning se constituyó en tres fases, en la primera fase del proyecto el énfasis recayó en las tres primeras líneas (2001-2002), en cuanto a la cuarta y quinta línea tuvieron un rol central en la segunda fase del proyecto (2002-2004) y la tercera fase del proyecto se centro en el papel del Doctorado y en las estrategias para poner en práctica el planteamiento Tuning en instituciones de Educación Superior (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Cada una de las áreas temáticas describieron un conjunto de competencias. Para ello se ha consultado, por medio de cuestionarios, a graduados, empleadores y académicos de distintas titulaciones sobre competencias genéricas y específicas de cada disciplina. Se ha pedido a los encuestados que evaluaran la importancia y el nivel de adquisición en cada competencia por titulaciones y que clasificasen las cinco competencias más importantes. Como resultado de ello se conformó un listado de competencias genéricas y específicas en cada área temática (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Las competencias genéricas propuestas fueron:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Conocimientos de una lengua extranjera
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- Capacidad de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

- Trabajo en equipo
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
- Trabajo en un contexto internacional
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad
- Razonamiento crítico
- Compromiso ético
- Aprendizaje autónomo.
- Adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad
- Liderazgo
- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad
- Sensibilidad hacia temas medio-ambientales

Para concluir Ramírez y Medina, (2008) sostienen que Tuning es una metodología internacionalmente reconocida, es una herramienta construida por las universidades y para las universidades, que se ha ido masificado a lo largo de los años y evolucionó en Europa a través de distintas etapas.

CAPÍTULO 3: PROYECTO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA

El Proyecto Tuning América Latina buscó intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de las titulaciones y programas de estudio en Latinoamérica (Beneitone, 2012).

En el Proyecto Tuning se intenta acordar puntos de referencia para organizar las estructuras universitarias, reconociendo la diversidad de las tradiciones en la creación de un área de Educación Superior común y dinámica (Beneitone, et al., 2007).

Lo que quiere reflejar esa idea, es la búsqueda de convergencia y entendimiento para facilitar la comprensión de las estructuras educativas. Uno de los objetivos claves del Proyecto Tuning América Latina ha sido contribuir al desarrollo de titulaciones comparables y comprensibles de manera articulada en la región (González Wagenaar, &

Beneitone, 2004).

El Proyecto propuso vincular a las universidades para dialogar sobre las potencialidades de colaborar, más allá de las fronteras nacionales. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades públicas y privadas de distintos países latinoamericanos (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

En relación a los aspectos que motivan al Proyecto, Beneitone et al., (2007) señala que existe una necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior, causado principalmente por el actual proceso de globalización, en el que se observa una creciente movilidad de los estudiantes y de los profesionales. Esto requiere información válida y objetiva sobre los programas educativos. A su vez, los empleadores, requieren conocer lo que significa una determinada carrera de grado.

Por último, el autor hace referencia al proceso de internacionalización actual, debido a ello las universidades deben asumir un rol protagónico en los procesos que se van construyendo en la sociedad. Es por ello que las instituciones de Educación Superior son un actor social clave a los que les competen importantes desafíos y responsabilidades (Beneitone et al., 2007).

Es de vital importancia el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades tanto a nivel regional como global. Por eso, la necesidad de pensar y repensar entre los diferentes actores involucrados el horizonte académico y profesional es una de las líneas centrales del proyecto Tuning. De allí que es la cooperación uno de los aspectos que impulsa en pensar un proyecto Tuning para América Latina (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Por lo tanto, Tuning América Latina es un trabajo conjunto que construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en América Latina (Beneitone et al., 2007).

3.1 Surgimiento y antecedentes el Proyecto

Las universidades latinoamericanas, cuando Tuning Europa comenzaba a iniciar su tercera fase, pusieron en marcha un proyecto semejante denominado Alfa Tuning

(Manríquez Pantoja, 2012).

Por lo que el proyecto Tuning América Latina es una iniciativa generada por las universidades para las universidades. Se busca iniciar un diálogo para mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior (González

Wagenaar, & Beneitone 2004).

Un dato interesante, es que Tuning América Latina inicia el proceso de internacionalización de Tuning. Esto quiere reflejar que la necesidad de avanzar hacia un espacio compartido por las universidades, dejó de ser una inquietud exclusiva de los países europeos para convertirse en una necesidad global (Beneitone, González & Wagenaar, 2013). Es por ello, que la metodología Tuning, ya ha sido implementada en otras regiones del mundo como son: Rusia, África, etc. (Wagenaar, 2014).

Este proyecto ha surgido en un contexto de profunda reflexión sobre Educación Superior, tanto a nivel regional como internacional. La propuesta de desarrollar Tuning América Latina ha surgido en el marco de la *“IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe”* que se ha celebrado en Córdoba (España), en octubre de 2002.

La idea de llevar adelante una propuesta como la de Tuning en América Latina, surge en Europa planteada por representantes de América Latina que participaban del encuentro. Luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Proyecto Tuning Europa, se interesaron en la posibilidad de desarrollar una experiencia en ese marco en América Latina (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

En ese momento universidades europeas y latinoamericanas empezaron a preparar el proyecto que ha sido presentado a la Comisión Europea a finales de octubre del año 2003.

La propuesta Tuning América Latina es por tanto, una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de contribuciones de universidades europeas y latinoamericanas. La Universidad de Deusto ha sido encargada por la Comisión Europea para liderar la extensión del proyecto europeo Tuning en América Latina.

Igual cabe aclarar que el proyecto Tuning, es una metodología que tiene como perspectiva incorporar los distintos aspectos de la diversidad de los países que participan. Es decir, no es una fórmula o receta a copiar, sino que remite a un marco reflexivo y crítico para compatibilizar las líneas de acción (González, Wagenaar, & Beneitone, 2004).

El proyecto se basó en algunos supuestos claves: la importancia de la

participación de los académicos como actores clave en este proceso; el desarrollo de puntos de referencia compartidos internacionalmente a nivel de área temática; la participación en el diseño de planes de estudio de los empleadores y de las organizaciones profesionales mediante un proceso de consulta; la importancia de desarrollar programas de grado flexibles y movilidad internacional; la necesidad de un lenguaje común y un glosario entre las diferentes partes interesadas (Wagenaar, 2014).

Desde su creación en 2004, el Proyecto Tuning América Latina ha buscado contribuir a la innovación de los sistemas de enseñanza, propiciando establecimientos para la construcción de un área común de Educación Superior en América Latina (Alarcón et al., 2013).

3.2 Líneas de trabajo

Tuning América Latina comprende cuatro diferentes líneas de trabajo: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas (Beneitone, 2012). A continuación se sintetiza cada una de ellas:

Primera línea

En esta primera línea se identifican las competencias genéricas y específicas. En cuanto a las genéricas se buscaron aquellas competencias relevantes y compartidas por las titulaciones, como por ejemplo la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, hacen referencia a competencias comunes a todas o casi todas las titulaciones (Beneitone et al., 2007).

Además de las competencias genéricas, se centraron en las competencias propias de cada una de las áreas temáticas. Éstas están vinculadas con una disciplina y son las que confieren identidad a un programa determinado. Es por ello que las competencias específicas difieren de una disciplina a otra (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Esta línea de trabajo se centra en definir competencias y resultados del aprendizaje, con ello se desarrollan puntos de referencia consensuados entre los diferentes actores educativos, que sientan bases para la garantía de la calidad y contribuyen con los procesos de evaluación nacionales e internacionales (Beneitone et al., 2007).

Segunda línea

Como se mencionó anteriormente, la primera línea del Proyecto buscó la definición de las competencias y es por ello que la segunda buscó el modo más adecuado de aprenderlas, enseñarlas y evaluarlas (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Con la segunda línea, se buscó identificar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Esto implica desarrollar una combinación de enfoques de enseñanza y aprendizaje, que permitan que se incrementen las competencias que se diseñan en el perfil (Beneitone, 2012).

Los cambios que esto conlleva implica también modificaciones en los métodos y criterios de evaluación, en función no sólo de los contenidos, sino también de habilidades, destrezas y valores propuestos a desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Tercera línea

La tercera línea buscó la reflexión sobre la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

El proceso de Tuning requiere una definición clara de los conceptos asociados con los créditos, las metas, objetivos y resultados del aprendizaje. Por lo que se propone trabajar sobre los siguientes temas:

- el papel de los créditos,
- la asignación de los créditos a los cursos,
- el diseño global del programa de estudio,
- el cálculo de los créditos en base al trabajo del estudiante,
- la relación entre el trabajo del estudiante los métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje.

Esto implica la necesidad de lograr una mayor claridad y un mejor conocimiento respecto a los diferentes aspectos que conciernen los créditos académicos (Beneitone et al., 2007).

Cuarta línea

En esta última línea de trabajo propuesta el foco estaba ubicado en la calidad,

entendiendo la misma como parte integrante del diseño curricular basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular las tres líneas expuestas anteriormente (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

La confianza mutua entre las instituciones de Educación Superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan debe tener como soporte básico una metodología común de evaluación de la calidad (Beneitone et al., 2007).

La movilidad y el reconocimiento de estudios requieren de transparencia y una correspondencia comprobada entre los elementos fundamentales de la formación, en los distintos sistemas de Educación Superior (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

En la actualidad ya se ha trabajado en cada una de estas líneas desde finales de 2004. A partir de todo el trabajo realizado se han elaborado informes con las principales características que se han consensuado sobre las competencias, su forma de enseñanza, aprendizaje y evaluación; el análisis de los créditos académicos y la búsqueda de calidad en los programas.

3.3 Fases de Tuning América Latina

En la actualidad ya han transcurrido las dos fases del Proyecto Tuning América Latina. La primera fase que comenzó en el año 2004 y finalizó en el 2007 y la segunda fase estuvo comprendida entre el año 2011 y el 2013.

Por lo que a continuación se sintetizan los objetivos que guiaron cada etapa del proyecto, las líneas de trabajo abordadas en cada una de estas dos fases. Así como también los países que participaron de los mismos y las reuniones de trabajo realizadas.

En la primera fase del proyecto Tuning América Latina (2004-2007) participaron más de 182 universidades pertenecientes a 18 países latinoamericanos. Esta etapa se centró en la búsqueda de puntos de referencia común, centrados en las competencias (Beneitone, González & Wagenaar, 2013)

Por lo que se avanzó en las líneas fundamentales para el reconocimiento de las titulaciones en la región. De esta forma, se trabajó en la identificación de competencias genéricas y específicas de 12 áreas temáticas involucradas en el proyecto. Se iniciaron los debates en torno a la medición del volumen de trabajo de los estudiantes y se esbozaron algunas experiencias sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación por competencias (Beneitone, 2012).

En la página de internet del Proyecto específica los objetivos de la primera fase:

- Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.
- Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudio incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.
- Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

En esta primera fase del proyecto se realizaron cinco reuniones con el fin de poder generar espacios de discusión que permitan llegar a consensos que conduzcan a los resultados estipulados. Las mismas fueron:

- 1ra Reunión General Fase I del 16 al 18 Marzo 2005 en la Universidad Nacional de La Plata Buenos Aires (Argentina)
- 2da Reunión General Fase I del 4 al 6 Agosto 2005 en la Universidad Federal de Minas Gerais – UFMG Belo Horizonte (Brasil)
- 3ra Reunión General Fase I del 22 al 24 Febrero 2006 en la Universidad de Costa Rica San José de Costa Rica (Costa Rica)

- 4ta Reunión General Fase I del 14 al 16 Junio 2006 en Bruselas (Bélgica)
- 5ta Reunión General Fase I del 21 al 23 Febrero 2007 en la Ciudad de México (México).

En la segunda fase de Tuning América Latina se realizó en el periodo comprendido entre 2011-2013 y en él se planteó como objetivo general, contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular (Beneitone, 2012).

Para ello esta etapa persiguió los siguientes cuatro ejes: profundizar los acuerdos de elaboración de meta-perfiles y perfiles en 15 áreas temáticas; reflexionar sobre escenarios futuros para las nuevas profesiones; promover la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias; y diseñar un sistema de créditos académicos de referencia (Beneitone, González & Wagenaar 2013).

Para la construcción de un espacio común Latinoamericano de Educación Superior, se incorporó como uno de los resultados a lograr la construcción de un Modelo de Innovación Social Universitaria Responsable, con la finalidad de que configurará el marco de este Espacio Común de Educación Superior (Villa et al., 2013).

La concepción de este Modelo de Innovación Social Universitaria Responsable parte desde la definición de una competencia transversal a toda la universidad que integra la innovación social como orientador de la misión y visión de las universidades. Además, se enmarca en los aspectos de docencia, investigación, extensión y gestión (Villa et al., 2013).

En esta fase participaron 19 países y 190 universidades que a través de la reflexión, avanzaron en los procesos de reforma curricular basados en un enfoque de competencias en América Latina. Asimismo, las universidades se han planteado profundizar en la empleabilidad, desarrollando perfiles de egreso conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales (Proyecto Tuning América Latina, 2013).

En la página de internet del Proyecto especifica los objetivos que se delimitaron para la segunda fase del proyecto en los que se destacaron los siguientes:

- Contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular.
- Avanzar en los procesos de reforma curricular basados en un enfoque en competencias en América Latina, completando la metodología Tuning.

- Profundizar en el eje de empleabilidad del proyecto Tuning, desarrollando perfiles de egreso conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales.
- Explorar nuevos desarrollos y experiencias en torno a la innovación social universitaria y muy particularmente en relación al eje de ciudadanía del proyecto Tuning.
- Incorporar procesos e iniciativas probadas en otros contextos para la construcción de marcos disciplinares y sectoriales para América Latina.
- Promover la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias en la implementación de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad, incorporando niveles e indicadores.
- Diseñar un sistema de créditos académicos, tanto de transferencia como de acumulación, que facilite el reconocimiento de estudios en América Latina como región y que pueda articular con sistemas de otras regiones.
- Fortalecer los procesos de cooperación regional que apoyen las iniciativas de reformas curriculares, aprovechando las capacidades y experiencias de los diferentes países de América Latina.

En esta segunda fase se realizaron cuatro reuniones de trabajo con el fin de trabajar sobre los objetivos planteados. Las mismas fueron:

- 1ra Reunión General del Proyecto, del 18-20 de Mayo de 2011 en Bogotá, Colombia. Co-organizada con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- 2da Reunión General del Proyecto, del 16-18 de Noviembre de 2011 en Ciudad de Guatemala, Guatemala. Co-organizada con el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).
- 3ra Reunión General del Proyecto, del 2-4 de Mayo de 2012 en Santiago de Chile, Chile. Co-organizada con el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (MECESUP).
- 4ta Reunión General y Cierre del Proyecto, en Noviembre de 2012 en Bruselas, Bélgica.

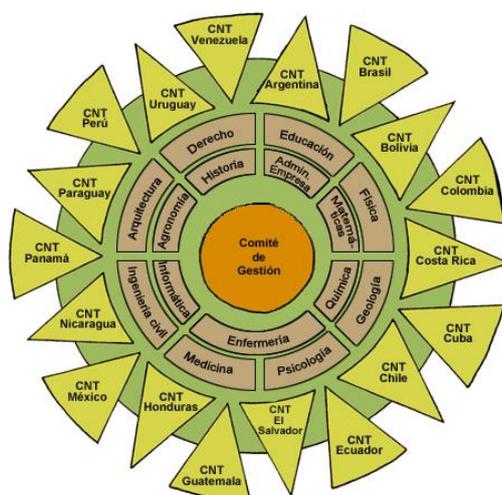
Para finalizar cabe aclarar que se fueron sumando áreas temáticas entre una fase y la otra, llegando a trabajarse en 15 áreas (Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química). Además de ello se siguieron sumando países latinoamericanos y universidades a participar del proyecto (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

En ambas fases se trabajó con una metodología que contribuyó a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio en la región, siempre protegiendo la diversidad de la Educación Superior latinoamericana con el foco la calidad, efectividad y transparencia (Beneitone & Bartolomé, 2014).

3.4 Estructura organizativa

En el Proyecto Tuning América Latina trabajaron 190 universidades, pertenecientes a 19 países de América Latina. Asimismo, participan a su vez otros actores relevantes como son los Centros Nacionales Tuning (CNT) y el Comité de Gestión. Por lo que el Proyecto Tuning América Latina tiene una estructura organizativa que contempla:

- 1 Comité de Gestión
- 18 Centros Nacionales Tuning (países)
- 16 Grupos de Trabajo



Fuente: Tuning América Latina, 2013

Figura 1: Estructura organizativa Tuning América Latina

El Comité de Gestión: Tiene como responsabilidad principal llevar adelante las tareas de organización y desarrollo del proyecto. Está integrado por los coordinadores generales del proyecto, los 16 coordinadores de cada una de las áreas temáticas, un representante del grupo de innovación y otros representantes regionales (González Wagenaar, & Beneitone 2004).

Además el Comité de Gestión está conformado por un gestor responsable de las tareas administrativas y financieras del proyecto y un profesional informático, que se encarga del manejo de las tecnologías necesarias para el desarrollo del proyecto (Beneitone, et al., 2007).

Los Centros Nacionales Tuning: Funcionan en cada uno de los países latinoamericanos participantes del proyecto: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Los mismos brindan participación a las universidades que no están directamente involucradas en el proyecto. Están conformados por los organismos responsables de Educación Superior, agencias de calidad, acreditación, conferencias de rectores, asociaciones profesionales, de estudiantes, universidades, etc.

Los Centros Nacionales Tuning tienen como objetivo la difusión de los avances desarrollados por el proyecto. Estos Centros tienen por misión articular el proyecto con el entorno y nutrir a los miembros con la información que se produce al interior del proyecto. Cada país participante en el proyecto cuenta con un CNT, el cual es el nexo entre el proyecto y su país (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Grupos de trabajo de Áreas Temáticas: Los mismos están conformados por 16 grupos de trabajo: Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química y el décimo sexto grupo es transversal y se centra en la temática de la innovación (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Dichos grupos están conformados por entre 11 y 19 universidades cada uno, siendo un total de 230 académicos participantes. Cada uno cuenta con un coordinador, que será miembro del Comité de Gestión. Dichos coordinadores son los responsables en

moderar los debates y tienen que encargarse de la redacción de las minutas de las reuniones del grupo durante el proyecto. Asimismo serán los encargados de centralizar la información y distribuir las tareas entre los miembros del grupo (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Cabe aclarar que las universidades participantes fueron seleccionadas por los Ministerios de Educación o por las conferencias de rectores de cada país. Ese proceso se realizó teniendo en cuenta la excelencia en el área que representen, la capacidad de diálogo con otras instituciones, tener un peso significativo en el sistema educativo por su tamaño, trayectoria, credibilidad y autoridad académica, de tal manera que una parte del sistema educativo quede representado con la participación de la institución (González, Wagenaar & Beneitone, 2004).

3.5 Características del Proyecto Tuning América Latina

Cuando se trata de responder la pregunta de qué es Tuning se puede describir usando tres definiciones. Por un lado Tuning es un proyecto de las universidades y para las universidades. Además Tuning es una red de comunidades de personas dispuestas a aprender. Asimismo Tuning es una metodología para diseñar e implementar programas de estudio.

A continuación se desarrollará brevemente cada una de estas definiciones haciendo foco en las características que hacen que Tuning sea un proyecto, una red de comunidades y una metodología.

Tuning es un proyecto como tal surge con objetivos, resultados y en un contexto particular. Surgió a partir de las necesidades que emergieron en la Declaración de Bologna (1999). En donde se hacía foco en la necesidad de reconocimiento mutuo de los estudios en el extranjero y de los títulos de grado. Como resultado se genera un proyecto enfocado en un sistema intercultural para desarrollar aprendizaje basado en resultados, centrado en los estudiantes y basado en competencias.

A pesar de que Tuning se desarrolló como un proyecto para satisfacer las necesidades de una región, muchas regiones encontraron un valor importante al adoptarlo y adaptarlo a su contexto y sus necesidades.

Se ha ido desarrollando como un instrumento para el entendimiento y la

cooperación entre regiones en el mundo que impulsa el diálogo y el consenso (Beneitone, et al., 2014), buscando el reconocimiento, identificando la relevancia y contribuyendo a la calidad en la Educación Superior a partir de las necesidades y decisiones de sus estudiantes, académicos, empleadores, organizaciones sociales y otros grupos relevantes.

Tuning es una red de comunidades de aprendizaje es decir una red de comunidades de académicos y estudiantes interconectadas, que reflexionan, debaten, elaboran instrumentos y comparte resultados. Por lo que son expertos que trabajan en grupos internacionales e interculturales, para reflexionar sobre una disciplina con confianza, respeto de la autonomía, intercambiando conocimientos y experiencias.

Desarrollan un lenguaje común para comprender los problemas de la Educación Superior y participan en la elaboración de un conjunto de herramientas que son útiles para su trabajo y que han sido pensadas y producidas por otros académicos.

Son responsables del desarrollo de puntos de referencia para las disciplinas que representan y de un sistema de elaboración de titulaciones de calidad. Están abiertos a la creación de redes con otras regiones en su propia área temática. Es por ello que Tuning es global porque ha seguido un camino de planteamiento de estándares mundiales, aunque al mismo tiempo es local y regional, respetando las peculiaridades y necesidades de cada contexto (Beneitone, González & Wagenaar, 2013).

Tuning es una metodología tiene como objetivo construir titulaciones compatibles, comparables y relevantes socialmente. Apuntando a la calidad y preservando la diversidad de tradiciones de cada país. Esto requiere de una metodología colaborativa, basada en el consenso, y desarrollada por expertos de diferentes áreas temáticas con capacidad para comprender las realidades locales, regionales y nacionales (Beneitone, González & Wagenaar, 2013)

Esta metodología se ha desarrollado alrededor de tres ejes:

- El perfil de la carrera de grado
- El programa de estudios
- La trayectoria del que aprende

El perfil de la carrera de grado tiene en la metodología Tuning una posición central. El perfil de las titulaciones puede ser definido como una combinación de fuerzas en torno a cuatro polos: las necesidades de la región, el meta-perfil del área, la

consideración de las tendencias futuras de la profesión y de la sociedad, la misión específica de la universidad (González & Beneitone, 2014).

Con el fin de lograr un equilibrio entre estas diversas necesidades, metas y aspiraciones, Tuning ha llevado a cabo consultas con las personas líderes, pensadores locales clave y expertos de la industria, la academia y la sociedad civil y grupos de trabajo que incluyan a todos los interesados (Beneitone, González & Wagenaar 2013)

Un primer momento de esta fase de la metodología está vinculado con la definición de las competencias genéricas. Por lo que cada área temática prepara una lista de las competencias genéricas que se consideran relevantes desde la perspectiva de la región. Esta tarea finaliza cuando el grupo ha discutido ampliamente y llegado a un consenso sobre una selección de las competencias que se consideran las adecuadas para la región (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Esta tarea también se realiza con las competencias específicas. Una vez que el modo de consulta ha sido acordado y el proceso se ha completado, la etapa final en este ejercicio práctico de la búsqueda de relevancia social se refiere al análisis de los resultados. Esto se lleva a cabo de manera conjunta por el grupo y se tiene especial cuidado de no perder ninguna de las aportaciones procedentes de las diferentes percepciones culturales que pueden iluminar la comprensión de la realidad concreta. (Beneitone, González & Wagenaar 2013)

Habiendo llegado a la instancia de tener unas listas de competencias genéricas y específicas acordadas, consultadas y analizadas, se ha pasado a una nueva fase en estos que está relacionada con el desarrollo de meta-perfiles para el área. Para la metodología Tuning, los meta-perfiles son las representaciones de las estructuras de las áreas y las combinaciones de competencias genéricas y específicas que dan identidad al área disciplinar (González & Beneitone, 2014).

El segundo eje de la metodología está vinculado con los programas de estudio, y aquí entran en juego dos componentes muy importantes de Tuning: el volumen de trabajo de los estudiantes, que ha quedado reflejado en acuerdo para un Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) y por otra parte la intensa reflexión sobre cómo aprender, enseñar y evaluar las competencias. Ambos aspectos han sido abordados en el Tuning América Latina (Beneitone, González & Wagenaar 2013).

Los créditos académicos son definidos como un medio cuantificado de expresar el volumen del aprendizaje basado en la consecución de los resultados del aprendizaje y la correspondiente carga de trabajo del estudiante, medida en tiempo. Puede basarse en

distintos parámetros como la carga de horas de clase, estudio independiente, prácticas de campo, trabajo en laboratorio, taller y entre otros (Beneitone, et al., 2007).

Por otro lado, pensar en la educación es empeñarse en el presente pero también y sobre todo es mirar al futuro. Pensar en las necesidades sociales, y anticipar los cambios políticos, económicos y culturales. Es tener en cuenta también y tratar de prever los retos que esos futuros profesionales tendrán que afrontar y en el impacto que unos determinados perfiles de titulaciones van a tener, ya que diseñar perfiles es básicamente un ejercicio de mirada al futuro. Es por ello que Tuning América Latina inició una metodología para incorporar el análisis prospectivo de la profesión, para anticipar los cambios en el perfil y de las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro (Proyecto Tuning América Latina, 2013). Para la elaboración de escenarios futuros de la profesión, se realizaron 22 entrevistas en profundidad (Beneitone, González & Wagenaar 2013).

CAPÍTULO 4: COMPETENCIAS PROPUESTAS PARA LA FORMACION DEL PSICOLOGO EN DISTINTOS PAISES Y REGIONES

En el presente apartado se señalarán las características más relevantes de algunos de los modelos que plantean las competencias para la formación del psicólogo con mayor trayectoria e influencia a nivel global. Se hará principal hincapié en cuáles son las características de cada proyecto, la definición de competencias que utilizan y la clasificación de competencias que proponen, permitiendo tener una visión amplia de cuales son aquellas competencias que delimitan, para poder luego establecer comparaciones sobre sus similitudes y diferencias.

4.1 Europsy: Developing an European Diploma of Psychology

El proyecto *“EuroPsy: Developing an European Diploma of Psychology”* tuvo como objetivo el establecimiento de estándares para la formación de los psicólogos en Europa mediante la concesión de un Diploma a todos aquellos psicólogos que cumplan con los estándares relativos a su formación (Europsych, 2003). El Proyecto EuroPsy estableció de un Diploma Europeo de Psicología, que acredita las competencias de los profesionales, contribuyendo a la libre circulación y la garantía de calidad.

4.1.1 Definición de competencias:

Las competencias se basan en el conocimiento, la comprensión y las habilidades aplicadas éticamente para desempeñar varios roles profesionales en distintos contextos laborales y con diferentes tipos de clientes. El profesional competente no sólo debe ser capaz de demostrar las habilidades necesarias sino también las actitudes apropiadas para el ejercicio profesional (Europsych, 2003).

4.1.2 Clasificación de competencias:

El Proyecto EuroPsy establece dos grupos principales de competencias, las competencias primarias que se relacionan con el contenido psicológico del proceso de práctica profesional y son específicas de la profesión psicológica y las competencias posibilitadoras son las que permiten al profesional prestar sus servicios eficazmente y se comparten con otras profesiones. Tanto las competencias primarias como las posibilitadoras son esenciales para prestar los servicios de forma profesionalmente aceptable (Europsych, 2003).

Las competencias proporcionan una descripción de los distintos roles que desempeñan los psicólogos teniendo en cuenta las variedades de contextos ocupacionales y los diversos tipos de clientes. Por lo que se realiza una distinción entre cuatro amplios contextos profesionales: Clínica y Salud, Educación, Trabajo y Organizaciones y Otros (Europsych, 2003).

Competencias primarias

Se establecen 20 competencias primarias agrupadas en seis categorías, que se vinculan con los diferentes roles profesionales. A continuación se señalan las diferentes competencias primarias junto con su descripción.

1. Especificación de objetivos: interacción con el cliente para definir los objetivos del servicio que se proporcionará.

Competencias:

- Análisis de necesidades: obtención de información sobre las necesidades del cliente utilizando métodos apropiados. Clarificación y análisis de las necesidades hasta un punto en que se pueda determinar las acciones significativas a realizar.

- Establecimiento de objetivos: proponer y negociar los objetivos con el cliente. Establecer objetivos aceptables y realizables. Especificar criterios para evaluar la consecución de esos objetivos con posterioridad.

2. Evaluación: determinar características relevantes de los individuos, grupos, organizaciones y situaciones utilizando métodos apropiados.

Competencias:

- Evaluación individual: realizar la evaluación de individuos por medio de entrevistas, tests y observación en un contexto relevante para el servicio solicitado.
- Evaluación de grupo: realizar la evaluación de los grupos por medio de entrevistas, tests y observación en un contexto relevante para el servicio solicitado.
- Evaluación organizacional: realizar la evaluación apropiada para el estudio de las organizaciones por medio de entrevistas, encuestas y otros métodos y técnicas adecuados en un contexto relevante para el servicio solicitado.
- Evaluación situacional: realizar la evaluación apropiada para estudiar las situaciones por medio de entrevistas, encuestas y otros métodos y técnicas adecuados en un contexto que es relevante para el servicio solicitado.

3. Desarrollo: desarrollar servicios o productos a partir de las teorías y métodos psicológicos para ser utilizadas por los psicólogos o los propios clientes.

Competencias:

- Definición de servicios o productos y análisis de requisitos: definir el propósito del servicio o producto identificando los grupos de interés relevantes, analizando los requisitos y restricciones y definiendo las especificaciones para el producto o servicio tomando en consideración el contexto en que se utilizará ese producto o servicio.
- Diseño del servicio o producto: diseñar o adaptar productos o servicios de acuerdo con los requisitos y restricciones y tomando en consideración el contexto en que se utilizará el producto o servicio.
- Test del servicio o producto diseñado: realizar pruebas del servicio o producto y evaluar su viabilidad, fiabilidad, validez y otras características tomando en consideración el contexto en que se utilizará el producto o servicio.

- Evaluación del servicio o producto: evaluar el servicio o producto con respecto a su utilidad, satisfacción del cliente, facilidad de uso para el usuario y otros aspectos relevantes tomando en consideración el contexto en que se utilizará el producto o servicio.

4. Intervención: identificar, preparar y realizar intervenciones apropiadas para conseguir el conjunto de objetivos utilizando los resultados de la evaluación y las actividades de desarrollo.

Competencias:

- Planificación de la intervención: desarrollar un plan de intervención adecuado para conseguir el conjunto de objetivos en un contexto relevante para el servicio solicitado.
- Intervención directa orientada a la persona: aplicar los métodos de intervención que directamente afectan a uno o más individuos de acuerdo con el plan de intervención en un contexto relevante para el servicio solicitado.
- Intervención directa orientada a la situación: aplicar métodos de intervención que directamente afecten a aspectos seleccionados de la situación siguiendo el plan de intervención en un contexto relevante para los servicios demandados.
- Intervención indirecta: aplicar métodos de intervención que permiten a los individuos, grupos u organizaciones aprender y tomar decisiones en su propio interés en un contexto relevante para el servicio solicitado.
- Implantación de productos o servicios: introducir servicios o productos y promover su uso adecuado por los clientes u otros psicólogos.

5. Valoración: establecer la adecuación de las intervenciones en términos de cumplimiento del plan de intervención y logro del conjunto de objetivos.

Competencias:

- Planificación de la valoración: diseñar un plan para la valoración de una intervención incluyendo criterios derivados del plan de intervención y del conjunto de objetivos en un contexto relevante para el servicio demandado.
- Medida de la valoración: seleccionar y aplicar las técnicas de medición apropiadas para la realización del plan de valoración en un contexto relevante para el servicio demandado.

- Análisis de la valoración: realización del análisis de acuerdo con el plan de evaluación y formulación de conclusiones acerca de la eficacia de las intervenciones en un contexto relevante para el servicio demandado.

6. Comunicación: proporcionar información a los clientes de modo adecuado para satisfacer las necesidades y expectativas de esos clientes.

Competencias:

- Proporcionar retroalimentación: brindar retroalimentación a los clientes utilizando medios orales y/o audiovisuales apropiados en un contexto relevante para el servicio demandado.
- Elaboración de informes: escribir informes para los clientes sobre los resultados de la evaluación, el desarrollo de productos o servicios, las intervenciones y/o evaluaciones en un contexto relevante para el servicio demandado.

Competencias posibilitadoras o facilitadoras

Se describen ocho competencias posibilitadoras que se relacionan con el quehacer profesional en general, en las que el psicólogo tendría que demostrar las competencias primarias.

- Estrategia profesional: elegir una estrategia apropiada para manejar los problemas planteados basándose en una reflexión sobre la situación profesional y en las competencias primarias que uno mismo posee.
- Desarrollo profesional continuo: actualizar y desarrollar las competencias primarias y posibilitadoras propias, los conocimientos y las habilidades de acuerdo con los cambios de la disciplina y los estándares y requisitos de la profesión psicológica, y la normativa nacional y europea.
- Relaciones profesionales: establecer y mantener relaciones con otros profesionales y con organizaciones relevantes.
- Investigación y desarrollo: desarrollar nuevos productos y servicios que tengan el potencial de satisfacer las necesidades presentes o futuras de los clientes y de generar nuevos negocios.
- Marketing y ventas: informar de los productos y servicios existentes y nuevos a los clientes actuales o potenciales, contactar a los clientes, realizar ofertas, proporcionar servicios y ofrecer servicio post-venta.

- Gestión de la responsabilidad profesional: establecer y mantener relaciones con clientes (potenciales), monitorear las necesidades de los clientes y su satisfacción, e identificar oportunidades para ampliar el negocio.
- Gestión de la práctica: diseñar y gestionar la práctica mediante la cual se prestan los servicios, bien como pequeña empresa o como parte de una empresa privada o pública de mayor tamaño. Incluye aspectos operativos de personal y financieros y requiere liderazgo de los empleados.
- Garantía de calidad: establecer y mantener un sistema de garantía de calidad para la práctica en su conjunto.
- Autoreflexión: reflexión crítica sobre la propia práctica y las competencias. Es una característica clave de la competencia profesional.

4.2 Canadian Psychological Association

En Canadá se han desarrollado modelos de competencias para la formación de Doctorado en Psicología. En 1994 se llevó a cabo el acuerdo Canada's Agreement on Internal Trade (AIT) con el objetivo de facilitar la movilidad de profesionales y crear oportunidades para los profesionales del país; en el que se estableció un grupo de trabajo denominado Psychology Sectoral Workgroup on the Agreement on Internal Trade (AIT) que desarrolló un marco de competencias con la finalidad de facilitar el reconocimiento y la movilidad entre los psicólogos de todo Canadá a través del Mutual Recognition Agreement. Este modelo es recopilado por Edwards en el año 2000, por solicitud del Psychological Sectoral Workgroup en el Agreement on Internal Trade (AIT).

4.2.1 Definición de Competencias:

Las competencias son un complejo saber actuar, que abarca el desarrollo continuo de un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y juicios que permitan llevar a cabo eficazmente las actividades necesarias en una determinada función (Edwards, 2000).

4.2.2 Clasificación de Competencias:

En dicho documento Edwards (2000) plantea ocho categorías en las cuales se agrupan las competencias:

- Relaciones interpersonales: capacidad para desarrollar y mantener trabajo constructivo relaciones con los clientes.
- Evaluación: proceso continuo, interactivo e integrador que permite describir, conceptualizar, caracterizar y predecir los aspectos relevantes del cliente.
- Intervención: las actividades que facilitan, restaurar, mantener o mejorar el funcionamiento positivo del cliente y su bienestar.
- Investigación: búsqueda e interpretación de información que sea relevante para los fenómenos psicológicos.
- Ética y normas: los profesionales deben hacer frente a sus obligaciones, mostrar sensibilidad a los demás, y deben ser capaces de demostrar respeto por las normas éticas y las obligaciones vigentes.
- Consulta: un proceso de intervención donde el psicólogo realiza asistencia y guía experta sobre la base de principios y procedimientos de la Psicología.
- Administración: actividades relacionadas con la gestión, la organización o el control de los servicios ofrecidos al público por los psicólogos u otros agentes.
- Supervisión: es un vehículo profesional para la integración de la práctica, la teoría y la investigación, con el supervisor como modelo a seguir.

En el año 2002 se desarrollaron dos modelos de formación por competencias entre Estados Unidos y Canadá; el primero se inició con un proceso de acreditación común entre la American Psychological Association y la American Canadian Association para los programas de entrenamiento doctoral y los programas de internado predoctoral en Psicología profesional (Anderson, et.al. 2007). El segundo lo diseñó la Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) que con ayuda de su Curriculum Committee definió unas competencias subyacentes a la práctica de los profesionales de la salud. La Canadian Interprofessional Health desarrolló un documento titulado *A National Interprofessional Competency Framework*, en el mismo se plantea la necesidad de que los profesionales de la salud desarrollen unas competencias para la colaboración en el trabajo interdisciplinario en seis dominios (la comunicación interprofesional, el cuidado centrado en el paciente o cliente a nivel individual, familiar o comunitario; la clarificación de roles, el funcionamiento dentro de un equipo de

trabajo, el liderazgo colaborativo y la resolución de conflictos interprofesionales) (Gilbert, 2010).

En cuanto a la formación de grado y las competencias se puede señalar en el documento titulado “*What could I do with a degree in psychology?*” de la Universidad de Toronto (2010) en el que se mencionan cuatro grupos de habilidades que los estudiantes de la carrera de grado de Psicología deberían desarrollar:

- Habilidades interpersonales: percibir y entender a los individuos y sus diferencias; exhibir empatía hacia los otros; identificar y entender las necesidades de los demás.
- Planeación y desarrollo: conceptualizar e implementar proyectos; desarrollar ideas y teorías.
- Análisis: definir problemas para crear estratégicamente ideas o soluciones; evaluar teorías y su evidencia; analizar y modificar comportamientos.
- Comunicación: influenciar y persuadir individuos o grupos; presentar información e ideas de manera clara y efectiva; negociar y mediar en conflictos.

4.3 Australian Psychological Society

El primer modelo de competencias del psicólogo elaborado por la Australian Psychological Society se realizó en el año 1996. El modelo se encuentran detallado en dos documentos: “*Competencies of APS psychologists*” (1996) y en “*Appendix 1 to competencies of APS psychologists*” (1997). En los que se define las competencias como las habilidades y experticias esperadas luego del proceso de formación profesional y clasifica las competencias en ocho grupos. A continuación se desarrollan las competencias planteadas:

- Conocimiento de la disciplina: este grupo de competencias se refiere a la base de conocimientos en la disciplina necesarios para investigar, describir, explicar, predecir y modificar el comportamiento humano, la cognición y las emociones. Es la base sobre la cual las otras competencias dependen.
- Investigación: este conjunto de competencias se refiere a la habilidad que se requiere para ampliar al cuerpo de conocimientos que subyace a la ciencia y la práctica de la Psicología. Abarca la identificación de los problemas de

investigación, la definición de las cuestiones específicas que deben ser respondidas, y la determinación del diseño y la metodología de la investigación correspondiente. También se ocupa de la recogida, registro y análisis de los datos, así como la comunicación de los resultados de la investigación.

- Medición y resolución de problemas: se refiere a los conocimientos y habilidades necesarios para la definición del problema y los pasos requeridos para la resolución de los mismos. Sus componentes incluyen la capacidad para: definir el problema, recopilar y evaluar los datos, determinar las estrategias y poner en práctica la evaluación continua.
- Implementación del servicio: esta serie de competencias abarca los pasos involucrados en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de los servicios psicológicos prestados al individuo, grupo u organización. Se incluye la gama de servicios prestados, los tipos de clientes involucrados y los diferentes contextos.
- Enfoque profesional, legal y ético: son las competencias que se refieren a los aspectos legales y éticos de la práctica profesional, así como la capacidad de aplicar principios científicos actuales. También se ocupa de los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo profesional y la educación continua a través del contacto con los avances de la disciplina y la práctica de la Psicología.
- Comunicación: están vinculadas a la comunicación de los psicólogos con sus clientes tanto individuales o de organización, colegas, otros profesionales y la sociedad en general. Reconoce la importancia de transmitir con claridad las ideas psicológicas derivadas del conocimiento disciplinar, la investigación y la práctica psicológica.
- Relaciones profesionales y con la comunidad: este conjunto de competencias aborda el conocimiento, habilidades y actitudes relacionadas con el establecimiento y mantenimiento de relaciones efectivas con los clientes, otros psicólogos, y con miembros de otros grupos profesionales y no profesionales.
- Influencia y cambio: aborda el papel de los psicólogos como agentes de cambio a nivel individual, grupal, organizacional y comunitario. Es el conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los clientes a lograr resultados positivos.

Luego en el año 1997 la Australian Psychological Society elabora el documento “*PS College Competencies Specification of Areas of Specialist knowledge and skills*”, (1997) que si bien continua con la misma clasificación de competencias, adjunta una distinción de competencias por áreas profesionales. Realizando la siguiente clasificación: Psicología clínica, Neuropsicología, Psicología comunitaria, counseling, Psicología educacional y del desarrollo, Psicología forense, Psicología de la salud, Psicología organizacional y Psicología del deporte.

Posteriormente con los cambios gubernamentales y educativos, se replanteo el concepto y se comenzó a emplear el término atributos en lugar de competencias. Esto se puede observar en el documento titulado “*Graduate Attributes of Four-Year Australian Undergraduate Psychology Program*”, (2008). El mismo fue elaborado por la Australian Psychological Society, en colaboración con el Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education (Lipp, et. al; 2006).

4.3.1 Definición de atributos:

Los atributos incluyen los conocimientos, habilidades y valores que son coherentes con la ciencia que debería adquirir un estudiante durante su formación inicial para poder acceder a un postgrado e ingresar a la fuerza laboral.

4.3.2 Clasificación de los atributos:

En el documento se determinan seis atributos que los estudiantes de pregrado en Psicología deben desarrollar durante sus cuatro años de formación en la universidad. Los atributos comprenden los conocimientos, habilidades y valores que debería adquirir un estudiante durante su formación inicial para poder acceder a un postgrado e ingresar a la fuerza laboral. Los atributos incluyen los conocimientos, habilidades y valores que son coherentes con la ciencia y la aplicación de la Psicología (Krathwohl, 2002).

Cada uno de los seis atributos se acompaña de una lista de los resultados de aprendizaje sugeridos, ya que estos describen lo que los estudiantes deben saber, entender y ser capaces de hacer como resultado del aprendizaje y están organizados de forma jerárquica (Biggs, 2003).

A continuación se listan los seis atributos:

- Conocimiento y comprensión de la Psicología: demostrar comprensión de los principales conceptos, perspectivas teóricas, conclusiones empíricas e históricas y las tendencias en los temas centrales de la Psicología.
- Métodos de investigación en Psicología: comprender, aplicar y evaluar los métodos de investigación básica en Psicología, incluyendo el diseño de la investigación, análisis e interpretación de los datos y el uso apropiado de la tecnología.
- Habilidades de pensamiento crítico: utilizar el pensamiento crítico y creativo, la investigación escéptica y el enfoque científico para resolver problemas relacionados con el comportamiento y los procesos mentales.
- Valores en Psicología: actuar ética y profesionalmente, entender la complejidad sociocultural y diversidad internacional y respetar los fundamentos de la Psicología como disciplina científica.
- Habilidades de comunicación: comunicarse de manera efectiva en diversos contextos, personas y relaciones interpersonales.
- El aprendizaje y la aplicación de la Psicología: comprender y aplicar los principios psicológicos a los problemas personales, sociales y organizacionales.

4.4 American Psychological Association

La American Psychological Association (APA) de Estados Unidos, plantea competencias a nivel de doctorado, ya que para los estudios de pregrado o maestría han desarrollado unos estándares curriculares de áreas de contenido que son los “*High School Psychology Standards Working Group for Revised Standards*” (2005) y los “*APA guidelines for the undergraduate psychology major*” (2007).

Históricamente, los primeros avances que la APA efectuó sobre el tema de competencias fueron alrededor del año 1986, fecha en que el National Council of Schools and Programs of Professional (NCSPP) desarrolló el primer modelo nacional de competencias para la educación profesional en Psicología, pero no fue hasta el 2002 en que alcanzó su auge, cuando se realizó la Conferencia sobre las competencias en Psicología, en la que se identificaron las competencias fundacionales y funcionales en Psicología profesional a través del Modelo del Cubo y se iniciaron procesos para su implementación (Rodolfa et al., 2005).

Este Modelo del Cubo fue operacionalizado en el 2006 por la Assessment of Competency Benchmarks Workgroup y el resultado de este trabajo sirvió de base al Competency Assessment Workgroup para que en 2007 desarrollara un portafolio de herramientas de evaluación de competencias titulado Competency Assessment Toolkit for Professional Psychology (Kaslow et al., 2007). Es importante señalar que se realizaron ajustes posteriores al Modelo del Cubo.

4.4.1 Definición de Competencias:

Las competencias son un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden desarrollarse e incrementarse. Será diferente lo que se le exija a cada profesional, acorde a su experiencia y función. Las competencias dependen del contexto, sus aspectos y modos de ejecución varían según el escenario.

4.4.2 Clasificación de competencias:

El Modelo del Cubo se compone de competencias denominadas fundamentales que son los dominios sobre los que se cimienta la tarea del psicólogo y de las competencias funcionales que son los conocimientos, habilidades y valores necesarios para realizar el trabajo de psicólogo.

Competencias Fundamentales:

- Evaluación reflexiva sobre la propia práctica: práctica dentro de los límites de las competencias, compromiso a continuar el aprendizaje durante la vida, compromiso académico, pensamiento crítico y compromiso con el desarrollo de la profesión.
- Métodos de conocimiento científico: habilidad para entender la investigación y su metodología. Respeto por el conocimiento científico, técnico de recolección y análisis de la información, bases biológicas, cognitivas, afectivas y desarrollo humano.
- Relaciones: capacidad para generar empatía de manera significativa y efectiva con individuos, grupos y comunidades.
- Políticas/estándares éticos/legales: aplicación de conocimientos éticos y conocimiento de cuestiones legales en relación a la actividad profesional con individuos, grupos y organizaciones. Defender la profesión.

- Diversidad individual y cultural: conciencia y sensibilidad para trabajar con individuos, grupos y comunidades que representan historias y características culturales y personales diversas.
- Sistemas interdisciplinarios: identificación e involucramiento con colegas y pares. Conocimiento de conceptos y cuestiones clave de disciplinas relacionadas y habilidad para interactuar con estos profesionales.

Competencias Funcionales:

- Conceptualización de caso, evaluación y diagnóstico: evaluación y diagnóstico de problemas y cuestiones asociadas a individuos, grupos y/u organizaciones.
- Intervención: intervenciones diseñadas para aliviar el sufrimiento y promover salud y bienestar a individuos, grupos y organizaciones. Comprensión de tratamientos basados empíricamente.
- Consulta a expertos: habilidad para brindar guía experta o asistencia profesional en respuesta a las necesidades u objetivos del cliente.
- Investigación/estudios: generación de investigación que contribuya a la base del conocimiento profesional y/o evalúe la efectividad de actividades profesionales varias.
- Supervisión/enseñanza: supervisión y entrenamiento de la base del conocimiento profesional y/o evaluación de diversas actividades profesionales.
- Gestión/administración: gestionar la práctica de los servicios de salud mental y/o la administración de organizaciones de salud, programas y agencias.

Estas actividades describen la globalidad de los servicios brindados por el psicólogo a diario. Estos dominios continúan desarrollándose a lo largo de la carrera del profesional.

4.5 New Zealand Psychologists Board

New Zealand Psychologists Board realizó una guía de competencias nucleares, que representan los requisitos mínimos para que el psicólogo se inicie en la práctica profesional. Surge con el propósito de proteger la salud y la seguridad de las personas en el año 2003. La Junta de Psicólogos ha introducido un programa llamado “Continuing Competence Programme” (CCP) bajo la Ley de las Competencias de

Profesionales de la Salud. Los objetivos son proporcionar un marco para ayudar a los profesionales en el mantenimiento y fortalecimiento de su competencia profesional y poder así certificar su idoneidad profesional (New Zealand Psychologists Board, 2015).

4.5.1 Definición de Competencias:

La competencia involucra la compleja interacción de cuatro componentes principales: conocimiento, habilidades, juicio y diligencia (New Zealand Psychologists Board, 2015).

El conocimiento implica haber aprendido un cuerpo de información suficiente para entonces comprender y conceptualizar. El conocimiento es una base necesaria, pero no suficiente para la competencia. Por su parte, la habilidad refiere a ser capaz de aplicar efectivamente el conocimiento en la práctica real. El juicio es lo que posibilita saber cuándo aplicar qué habilidades y bajo qué circunstancias. Incluye la auto reflexión y la conciencia de los propios valores, experiencias, actitudes y contexto social. Diligencia requiere la aplicación consistente de conocimientos, habilidades en las actividades profesionales, teniendo cuidado de dar prioridad a las necesidades de los clientes (New Zealand Psychologists Board, 2015).

Estos componentes son todos necesarios para alcanzar el nivel de rendimiento esperado de un psicólogo. Un psicólogo competente es aquel que ha alcanzado habilidades profesionales globales integradas (New Zealand Psychologists Board, 2015).

4.5.2 Clasificación de Competencias:

New Zealand Psychologists Board (2015) realiza una clasificación de nueve competencias nucleares que representan los requisitos mínimos para que el psicólogo se inicie en la práctica profesional:

- **Disciplina, conocimiento e investigación:** conjunto de competencias que se refieren al conocimiento básico que es necesario para investigar, describir, explicar, predecir y modificar el comportamiento, lo cognitivo y lo afectivo. Abarca el conocimiento de teorías y modelos psicológicos, métodos de investigación psicológica, así como una comprensión de la interacción entre la disciplina y la práctica. Se ocupan de la comprensión básica y el respeto de los fundamentos científicos de la disciplina.

- Diversidad, cultura y tratado de Waitangi: conciencia y consideración de la diversidad cultural y la capacidad de desempeñarse con eficacia y respeto cuando se trabaja con personas de diferentes orígenes culturales, entendiendo que las costumbres culturales no se limitan a la etnia, sino que también incluyen las relacionadas con género, creencias espirituales, orientación sexual, habilidades, estilo de vida, creencias, edad, estatus social etc.
- Práctica profesional, legal y ética: se refiere a los aspectos legales y éticos de la práctica psicológica, así como de la capacidad de aplicar principios científicos actuales en el quehacer profesional. Es decir conocimiento y cumplimiento de la legislación, las normas, las guías de práctica y el código de ética.
- Encuadre, medición y planificación: organización y planificación implicada en la evaluación psicológica y la resolución de problemas de los individuos, grupos, organizaciones y la comunidad.
- Intervención e implementación del servicio: aplicación de planificación y diseño de un modelo terapéutico, formulación de intervenciones individuales, grupales y organizacionales.
- Comunicación: comunicación por parte de los psicólogos con sus clientes individuales, organizacionales, comunitarios, colegas, otros profesionales y público general. Reconoce la importancia de transmitir claramente las ideas psicológicas derivadas de la disciplina, el conocimiento, la investigación y la práctica.
- Relaciones con la comunidad y profesionales: aborda los conocimientos, habilidades y actitudes involucrados en establecer y mantener relaciones efectivas con clientes, colegas, con otros profesionales y no profesionales, reconociendo el rol central del trabajo con otros en la práctica de la psicología.
- Práctica reflexiva: abarca la auto-reflexión crítica y constructiva de la propia práctica laboral. La práctica reflexiva es vista como un proceso continuo de autoevaluación de las habilidades necesarias para ser psicólogo.
- Supervisión: la siguiente competencia no es esperada de un psicólogo recién recibido, sino que se espera de cualquier psicólogo que se desempeña como

supervisor. Deberá tener conocimientos sobre modelos, teorías y modalidades de supervisión y promover el crecimiento y desarrollo del supervisando (Core Competencies For the Practice of Psychology in Aotearoa New Zealand, 2015).

4.6 ProyectoTuning

4.6.1 Proyecto Tuning Europa: área psicología

El Proyecto Tuning Europa y el programa EuroPsy han experimentado un desarrollo paralelo y existen importantes y convergencias sustantivas entre los dos programas. Sin embargo, mientras Tuning es claramente un proyecto de la Educación Superior, EuroPsy es de la universidad y también un proyecto profesional (Lunt, Job, Lecuyer, Peiro, & Gorbeña, 2011).

Como se ha mencionado anteriormente Tuning es un proyecto que cubre diferentes disciplinas, mientras que EuroPsy se centra en la psicología únicamente. El Proyecto Tuning tuvo desarrollo en el área psicología hasta el año 2011, cuando se realizó un trabajo buscando puntos de referencia para el diseño de programas de grado en Psicología. Esto se hizo tomando como modelo la propuesta EuroPsy (Lunt, et al., 2011).

En el documento se proponen las competencias genéricas planteadas para el Proyecto Tuning Europeo y se buscan delimitar las competencias específicas del psicólogo teniendo en cuenta las planteadas por EuroPsy. Por lo que señala las 20 competencias primarias agrupadas en seis categorías. Estos «bloques de competencias» se designan como: especificación de objetivos, evaluación, desarrollo, intervención, evaluación y comunicación (Lunt, et al., 2011).

Se señala que las competencias primarias son conocimientos, aptitudes y habilidades aplicadas éticamente requeridas para el desempeño de la psicología. Siendo esenciales para prestar servicios de una manera profesionalmente aceptable (Lunt, et al., 2011).

Estas competencias consideran las diversas funciones de los psicólogos y además tienen en cuenta que estos roles se realizan en diferentes contextos y en relación con diferentes clientes (Lunt, et al., 2011).

4.6.2 Tuning American Higher Education: Psychology

Es importante aclarar que en Estados Unidos en los últimos años, se estuvo comenzando a trabajar sobre la propuesta Tuning. En el año 2011, el Midwestern Higher Education Compact (MHEC) comenzó una iniciativa Tuning a través de una subvención de la Fundación Lumina (Tuning Report, 2013).

Cabe aclarar que el Midwestern Higher Education Compact (MHEC) es una organización regional, que colabora en el avance de la Educación Superior a través de la cooperación interestatal y el intercambio de recursos. Los estados miembros son: Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, Dakota del Norte, Ohio, Dakota del Sur y Wisconsin (Tuning Report, 2013).

En el proyecto formaron parte profesores de psicología de instituciones públicas y privadas, quienes elaboraron un documento en el que se resume las competencias y los resultados de aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza (associate, bachelor's, and master's degree levels.)

En el mismo se propone la clasificación de competencias de manera general, para luego centrarse en las características propias de cada nivel de enseñanza. A continuación se lista la clasificación de competencias planteadas:

- Conocimiento y aplicación: se buscan que los estudiantes adquieran conocimientos de las teorías psicológicas y tendencias históricas y lo puedan aplicar en contextos del mundo real (base de conocimiento de psicología; entendimiento interdisciplinario y aplicación de la psicología).
- Razonamiento científico y habilidades de investigación: los estudiantes serán lectores críticos y productores de información, aplicando razonamiento científico, resolución de problemas y métodos básicos de investigación psicológica para entender y / o resolver problemas sociales y psicológicos. (pensamiento crítico y solución de problemas; diseños y métodos de investigación y habilidades analíticas)
- Valores: los estudiantes tendrán valores profesionales y personales consistentes con la disciplina, reconociendo la importancia de la diversidad humana y el contexto sociocultural. (valores personales; valores disciplinarios y valores socioculturales).
- Comunicación y habilidades interpersonales: los estudiantes serán capaces de comunicarse e interactuar eficazmente con miembros de diversos grupos en

distintos contextos. (comunicación oral y escrita; sensibilidad social, capacidad de lectura; capacidad de escucha).

- Desarrollo profesional: los estudiantes serán competentes en el uso de información y tecnología, y desarrollarán metas personales y de carrera. (información y habilidades tecnológicas; desarrollo de carrera).

4.7 Análisis comparativo

Se sintetizan en la presente Tabla la definición y clasificación de competencias de los modelos planteados.

Tabla 5.

Síntesis de Modelos de formación por competencias en Psicología

Modelos de Formación por Competencias	Modelo Euro Psy European Diploma in Psychology	Modelo de la American Psychological Association	Modelo de la Canadian Psychological Association	Modelo de la Australian Psychological Society	Modelos New Zealand Psychologists Board
Definición de Competencias	<p>Las competencias se basan en el conocimiento, comprensión y habilidades aplicadas éticamente.</p> <p>El profesional competente no sólo debe ser capaz de demostrar las habilidades necesarias sino también las actitudes apropiadas para la práctica adecuada de su profesión.</p>	<p>Las competencias son un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden desarrollarse e incrementarse.</p> <p>Las competencias dependen del contexto, sus aspectos y modos de ejecución varían según el escenario.</p>	<p>Las competencias son un complejo saber actuar, que abarca el desarrollo continuo de un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y juicios que permitan llevar a cabo eficazmente las actividades necesarias en una determinada función.</p>	<p>Los atributos incluyen los conocimientos, habilidades y valores que son coherentes con la ciencia que debería adquirir un estudiante durante su formación inicial para poder acceder a un postgrado e ingresar a la fuerza laboral.</p>	<p>La competencia involucra la compleja interacción de cuatro componentes principales: conocimiento, habilidades, juicio y diligencia. Los conocimientos para comprender y conceptualizar, las habilidades para aplicar efectivamente el conocimiento, el juicio posibilita saber cuándo aplicar qué habilidades y por último la diligencia que requiere la aplicación consistente en las actividades profesionales</p>
Clasificación de competencias	<p>Competencias primarias (agrupadas en seis categorías):</p> <p>Categoría 1: especificación de objetivos</p> <p>Categoría 2: evaluación</p>	<p>Categoría 1: Conocimiento de Psicología</p> <p>Categoría 2: Toma de decisiones y Juicio crítico</p> <p>Categoría 3: Rendimiento y</p>	<p>Competencia 1: Las relaciones interpersonales</p> <p>Competencia 2: Evaluación</p> <p>Competencia 3: Intervención</p> <p>Competencia 4: Investigación</p>	<p>Atributo 1: Conocimiento y comprensión de la Psicología.</p> <p>Atributo 2: Métodos de Investigación en Psicología.</p> <p>Atributo 3: Habilidades de</p>	<p>Competencia 1: Supervisión</p> <p>Competencia 2: Práctica reflexiva:</p> <p>Competencia 3: Relaciones con la comunidad y profesionales</p> <p>Competencia 4: Comunicación</p>

<p>Categoría 3: desarrollo</p> <p>Categoría 4: intervención</p> <p>Categoría 5: valoración</p> <p>Categoría 6: comunicación</p> <p><i>Competencias facilitadoras:</i></p> <p>Competencia 1: Estrategia profesional</p> <p>Competencia 2: Desarrollo profesional continuo</p> <p>Competencia 3: Relaciones profesionales</p> <p>Competencia 4: Investigación y desarrollo</p> <p>Competencia 5: Marketing y ventas</p> <p>Competencia 6: Gestión de la responsabilidad profesional</p> <p>Competencia 7: Gestión de la práctica</p> <p>Competencia 8: Garantía de calidad</p> <p>Competencia 9: Autoreflexión</p>	<p>atributos personales</p> <p>Categoría 4: habilidades basadas en la experiencia</p>	<p>Competencia 5: Ética y normas</p> <p>Competencia 6: Consulta</p> <p>Competencia 7: Administración</p> <p>Competencia 8: Supervisión</p>	<p>Pensamiento Crítico en Psicología</p> <p>Atributo 4: Los valores en Psicología</p> <p>Atributo 5: Habilidades de comunicación en Psicología</p> <p>Atributo 6: El aprendizaje y la aplicación de la Psicología</p>	<p>Competencia 5: Intervención e implementación del servicio</p> <p>Competencia 6: Encuadre, medición y planificación:</p> <p>Competencia 7: Práctica profesional, legal y ética:</p> <p>Competencia 8: Diversidad, cultura y tratado de Waitangi</p> <p>Competencia 9: Disciplina, conocimiento e investigación</p>
---	--	--	--	---

En síntesis, el modelo de competencias del psicólogo Australiano fue elaborado por la Australian Psychological Society en el año 1996. Posteriormente con los cambios de las políticas educativas, se replanteo el concepto y se comenzó a emplear el término atributo en lugar de competencia. Los atributos comprenden los conocimientos, habilidades y valores que debería adquirir un estudiante durante su formación. Demarca las habilidades de comunicación y pensamiento crítico, los conocimientos de la disciplina y de los métodos de investigación y valores éticos y profesionales.

El modelo Norteamericano estuvo diseñado por un grupo de trabajo de la Asociación de Psicólogos Norteamericanos (APA) y tuvo sus antecedentes en 1960 cuando la Oficina de Educación de los Estados Unidos desarrolló el modelo de entrenamiento por competencias. Las competencias deben entenderse de un modo genérico, holístico y como habilidades desarrollables. Se agrupan en cuatro grandes categorías. La evaluación es permanente a lo largo de toda la carrera profesional, incorporando cada vez más exigencias y teniendo en cuenta que se evalúan las capacidades más que la posesión de la competencia específica.

En Canadá se han desarrollado únicamente modelos de competencias para la formación de doctorado en Psicología. Como antecedente principal, en 1994 se firmó el acuerdo Canada's Agreement on Internal Trade (AIT). Posteriormente, se desarrollaron dos modelos de formación por competencias entre Estados Unidos y Canadá. Definen a las competencias como un saber actuar, que abarca conocimientos, habilidades, actitudes y juicios. Las mismas son estrictamente profesionales y se centran en la evaluación, intervención, consulta y supervisión con un desempeño ético responsable y habilidades de relaciones interpersonales.

El EuroPsy persigue el establecimiento de un Diploma Europeo, contribuyendo la libre circulación y la garantía de calidad en la región. Cabe aclarar que el Proyecto Tuning Europa tomo como modelo la propuesta EuroPsy. Las competencias están relacionadas con aspectos del proceso por el que los psicólogos prestan servicio a sus clientes. Clasifica dos grupos principales de competencias, las que se relacionan con el contenido psicológico del proceso de práctica profesional denominadas competencias primarias y las que permiten al profesional prestar sus servicios eficazmente, llamadas competencias facilitadoras.

En Nueva Zelanda surgió el modelo de competencias de los psicólogos a partir del “Acto de Aseguramiento de Competencias en Profesionales de la Salud”, que tuvo lugar en el año 2003. En el que se estableció la necesidad de crear mecanismos para garantizar que los profesionales de la salud fueran competentes en su práctica profesional.

En términos generales se encuentra que los modelos de formación por competencias que fueron revisados presentan ciertas características comunes respecto a los planteamientos que hacen de la definición de competencias.

Los modelos conciben las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes propios de la disciplina. El Euro Psy hace hincapié en el accionar ético mientras que el modelo de la Australina Psychological Society delimita la importancia de los valores coherentes con la ciencia y el Modelo de la Canadian Psychological Association hace referencia al juicio.

Por otro lado, es importante clarificar que en Australia, antes de hablaba de competencias pero actualmente las competencias son definidas como atributos del psicólogo que están ligados a la adquisición y aplicación de unos conocimientos propios de la formación del psicólogo.

En los casos de Estados Unidos y de Canadá la formación por competencias está concebida generalmente para la formación de estudios de doctorado. Aunque dentro de la propuesta de Tuning American Higher Education: Psychology se propone la clasificación de competencias para la psicología de manera general, para luego centrarse en las características propias de cada nivel de enseñanza.

Las distintas conceptualizaciones sobre competencias abordadas refieren al desempeño que se aplican en respuesta a necesidades y a la solución de problemas particulares, por lo que se explica la competencia desde un enfoque profesional-laboral.

En cuanto a la clasificación de los tipos de competencias, los modelos tienden a agrupar las competencias en categorías genéricas relacionadas con los saberes fundamentales de la Psicología a nivel aplicado.

Algunas de las categorías comunes a los modelos fueron el pensamiento crítico sobre la propia práctica profesional, el establecimiento de relaciones profesionales e interpersonales, la implementación de procesos de evaluación e intervención y la investigación, respeto por las normas éticas y las obligaciones profesionales.

La valoración de la competencia cultural es uno de los aspectos centrales y diferenciadores del modelo de New Zealand Psychologists Board.

Los modelos de formación por competencias revisados hacen énfasis en las habilidades y conocimientos que los alumnos deben adquirir y en las estrategias de evaluación que han de implementarse para verificar su adquisición, pero no realizan una descripción profunda en la enseñanza de las mismas ni del rol de los docentes frente a la formación de los estudiantes de las carreras de Psicología.

CAPÍTULO 5: PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA: ÁREA PSICOLOGÍA

En la segunda etapa del Proyecto Tuning con la inclusión del área Psicología se buscó lograr acuerdos en torno a la formación de psicólogos en la región. Se contó con la participación de académicos de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay, un total de 9 países y 11 universidades públicas y privadas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

El grupo de trabajo adoptó la propuesta y metodología planteada en el marco del Proyecto Tuning y buscaron establecer las competencias específicas para las carreras de Psicología, se plantearon las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias, así como también ciertas apreciaciones acerca del volumen de trabajo de estudiantes durante su proceso de formativo (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

5.1 Clasificación de las competencias genéricas

En cuanto a la identificación de competencias genéricas el proceso que se siguió fue el siguiente: cada Centro Nacional Tuning presentó una lista de las competencias genéricas consideradas como relevantes a nivel nacional. Se tomó como punto de partida la lista de las 30 competencias genéricas identificadas en Europa. Dicha lista podía ser modificada cuando fuera necesario por competencias propias del país.

Cada Centro Nacional Tuning definió el procedimiento para la elaboración de la lista, para lo cual pudieron consultar universidades, expertos a nivel nacional, etc. La lista debía ser enviada por correo electrónico antes del 14 de Febrero del 2005 al núcleo técnico del proyecto. Las listas a nivel nacional estuvieron disponibles una semana para su

visualización en Intranet por parte de todos los países. Cualquier modificación podía ser sugerida en ese período de tiempo.

A partir del 22 de Febrero del 2005 desde el núcleo técnico se realizó una lista consolidada donde se resumieron las competencias genéricas identificadas por América Latina, que luego fueron analizadas en la Primera Reunión General de Buenos Aires entre los días 16 y 19 de marzo de 2005. Luego de tres días de trabajo, quedó conformada la lista de 27 competencias genéricas de América Latina (Tuning America Latina, 2006).

A continuación se presentan las competencias genéricas planteadas:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
- Capacidad de investigación
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- Capacidad creativa
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
- Compromiso con la preservación del medio ambiente
- Compromiso con su medio socio-cultural
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

- Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- Habilidad para trabajar en forma autónoma
- Capacidad para formular y gestionar proyectos
- Compromiso ético
- Compromiso con la calidad

Al compararse los listados de competencias genéricas elaborados por el Proyecto Europeo y el Proyecto Latinoamericano, se vislumbran una gran similitud en su clasificación. Son 22 las competencias convergentes, que se pueden identificar de manera sencilla en ambos proyectos. A su vez existen cinco competencias del listado Europeo que fueron reagrupadas quedando constituidas en dos competencias (Beneitone et al., 2007).

Cabe señalar que en Latinoamérica se incorporaron tres competencias nuevas: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la prevención del medio ambiente y compromiso con el medio socio-cultural. Por último, fueron tres las competencias del proyecto Europeo que no fueron considerada en la versión de América Latina: conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro (Beneitone et al., 2007).

5.2 Clasificación de competencias específicas

El equipo del área temática en un primer momento elaboró un listado de 19 competencias específicas. La selección inicial, fue sometida a evaluación de jueces expertos de todos los países participantes, quienes lo ajustaron de acuerdo a criterios de pertinencia, claridad y redacción, dando como resultado del proceso de análisis y reflexión un listado de 24 competencias específicas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

A continuación se presentan las competencias específicas para las carreras de Psicología:

- Entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.
- Conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.
- Realizar investigación científica en el área de la Psicología.
- Reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.
- Integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.
- Comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.

- Comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.
- Comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.
- Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.
- Comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.
- Establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.
- Realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.
- Comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.
- Mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.
- Realizar asesoría y orientación psicológica.
- Diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.
- Trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.
- Proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.
- Integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.
- Diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología.
- Diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.
- Respetar la diversidad individual y sociocultural.
- Comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.
- Asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.

5.3 Consulta sobre las competencias genéricas y específicas del psicólogo

Posteriormente, se realizó una encuesta de manera on-line sobre las competencias genéricas y las competencias específicas a académicos, estudiantes, graduados y

empleadores. Se realizaron en total 3.518 encuestas, 1.898 para las competencias genéricas y 1.620, para las específicas. En las mismas se indagó sobre: la importancia de cada competencia en la formación, el nivel de logro de cada competencia en la formación y por último se le pidió a cada encuestado que eligiera las 5 competencias que considerará más importantes ordenadas de manera jerárquica con la finalidad de poder establecer un ranking de las competencias más importantes (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Los resultados de las consultas evidenciaron una discrepancia entre el grado de importancia otorgado a cada competencia y el nivel de realización a través del proceso de formación. Lo que significa para todas las competencias, que los encuestados consideraron que el nivel de logro de las competencias es menor que su nivel de realización (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Como análisis de los resultados de las consultas realizadas se establecieron una serie de reflexiones:

- Todas las competencias generales y específicas fueron consideradas como importantes en los cuatro grupos encuestados.
- Las competencias relacionadas con la ética tuvieron los promedios más altos de importancia en los cuatro grupos.
- Se encontraron discrepancia entre el nivel de importancia de cada competencia, en relación con su nivel de logro, resultando el nivel de logro menor que la importancia de la competencia.
- La competencia específica capacidad de asumir el compromiso ético de la práctica psicológica fue la marcada como la más importante para los académicos, empleadores y graduados, mientras que los estudiantes la consideraron en el quinto lugar. La competencia específica capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional fue señalada como la más importante por los estudiantes.
- La competencia específica capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas fue considerada como la menos importante por los académicos y graduados. Mientras que los empleadores señalaron la competencia de capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia,

como la menos importante. Por último, los estudiantes consideraron la competencia capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional como la menos importante.

- La competencia genérica capacidad para comunicarse en un segundo idioma fue considerada de menor importancia para los académicos, empleadores y estudiantes y también la menos importante para los graduados luego de la competencia compromiso con la preservación del medio ambiente.
- En relación al establecimiento de rankings, de las cinco competencias más importantes todos los grupos ubicaron en primer lugar la competencia de capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica y en segundo lugar la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico (Tuning América Latina, 2012).

5.4 Construcción del perfil académico y profesional del psicólogo

Posteriormente a la fase de análisis se realizó la construcción de un metaperfil o perfil académico y profesional del psicólogo. El concepto de metaperfil en el marco del Proyecto Tuning surge como un elemento central que propicia la reflexión, debido a que implica las representaciones de las estructuras de las áreas y las combinaciones de competencias que dan identidad a la disciplina. Se los concibe como construcciones mentales que categorizan, estructuran y organizan las competencias en componentes reconocibles y que muestran sus interrelaciones (Beneitone, González & Wagner, 2014).

Las competencias específicas se agrupan en una serie de dominios: ético, epistemológico, interdisciplinario, disciplinar y profesional. Los mismos son entendidos como campos de saberes teóricos, prácticos y teórico-prácticos que el psicólogo debe poseer y que orientan su actuación profesional. Un dato a aclarar es que los dominios y las competencias que los constituyen no pueden ser concebidos como estancos o aislados, sino que por lo contrario, los límites de cada uno de ellos son permeables, de manera que el perfil del psicólogo no se puede entender sin tener en cuenta la interrelación mutua de los distintos dominios que lo componen (Tuning América Latina, 2012).

A continuación se presentan los diferentes dominios y las competencias que

conforman cada uno de ellos:

Dominio Ético:

- Respetar la diversidad individual y sociocultural.
- Comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.
- Asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.

Dominio Epistemológico:

- Entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.
- Conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.
- Comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.

Dominio Interdisciplinario:

- Integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.
- Comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.
- Trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.

Dominio Disciplinar:

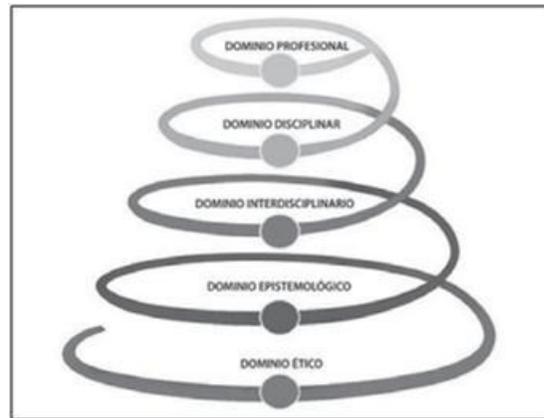
- Reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.
- Comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.
- Comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.
- Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.
- Establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.

Dominio Profesional:

- Realizar investigación científica en el área de la Psicología.

- Realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.
- Comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.
- Mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.
- Realizar asesoría y orientación psicológica.
- Diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.
- Proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.
- Integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.
- Diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología.
- Diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.

Como se señaló anteriormente las competencias y el perfil del psicólogo, no se pueden comprender si no se tiene en consideración la interacción. Esto se grafica en un diseño en espiral que muestra la vinculación entre los dominios y las competencias específicas, en el cualquiera de los extremos del espiral, puede ser comprendidos como punto de llegada o de partida para la adquisición de las competencias del psicólogo (Tuning América Latina, 2012).



Fuente: Tuning América Latina, 2012

Figura 2: Dominios de competencias específicas del psicólogo

5.5 Análisis del Metaperfil

En el marco del trabajo realizado por el grupo Tuning del área Psicología se contrastó el meta-perfil con los perfiles de formación de las distintas universidades participantes, teniendo en consideración la legislación nacional para la formación de psicólogos de cada país. A continuación se listan las principales conclusiones que surgen de la contratación del metaperfil:

El primer dato a resaltar es que los programas revisados, integran todos los dominios elaborados en el marco del proyecto Tuning América Latina. Aunque, no todas las competencias tienen el mismo nivel de explicitación en los perfiles.

El dominio que se encuentra más desarrollado en los diferentes planes de estudio analizados fue el dominio profesional, esto posiblemente, implica cierto predominio de la profesionalización dentro de la formación.

Es la mayoría de los programas académicos se evidencia la presencia de formación en las áreas clásicas de ejercicio profesional, a saber: clínica, educativa, organizacional y social. También se vislumbra la existencia de prácticas profesionales en casi todos los programas académicos analizados.

Las competencias referidas a evaluación, diagnóstico, intervención y desarrollo de programas (dominio profesional), si bien aparecen en la mayoría de los programas se sostiene que se perfeccionan en estudios de posgrado.

Las competencias relacionadas con el dominio interdisciplinario se encuentran vinculadas de forma estrecha con las competencias del dominio profesional y epistemológico, al orientarse a la preparación para trabajar con profesionales de otras disciplinas.

Por último, es oportuno aclarar la dificultad que se les generó al grupo de trabajo Tuning el proceso de análisis mencionado debido a que diferentes programas académicos no están todos formulados en competencias. A su vez, los perfiles planteados en los programas de Psicología, no contenían la información suficiente para realizar la contrastación, así que fue necesario acrecentar la revisión a los proyectos educativos y planes de estudio para poder llevar a cabo el proceso (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

5.6 La adquisición de competencias

El equipo del área temática llevo a cabo un relevamiento de los diferentes programas académicos de las universidades participantes sobre el modo en el que los estudiantes aprenden las competencias establecidas en los currículos. Se realizó un análisis para identificar las estrategias utilizadas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de una competencia genérica y una competencia específica (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Se utiliza para ejemplificar la competencia genérica la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, se presenta su definición, los resultados de aprendizaje esperados y las estrategias de enseñanza empleadas para su adquisición.

Tabla 6.

Ejemplo de la competencia capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

Competencia genérica	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Definición de competencia	Adquisición de conocimientos y habilidades teóricas, metodológicas e instrumentales relacionadas con el dominio de procesos de evaluación, diagnóstico e intervención Psicológica.

	<p>Implica formación específica en diferentes campos aplicados de la Psicología. Transferencia de los conocimientos científicos de la disciplina al campo profesional.</p>
<p>Resultados de aprendizaje</p>	<p>Conocer y diferenciar fundamentos epistemológicos y científicos de los modelos teóricos y de aplicación en diferentes campos de la Psicología.</p> <p>Poseer conocimientos y habilidades para el manejo de los métodos e instrumentos de evaluación y diagnóstico de procesos psicológicos.</p> <p>Realizar procesos de evaluación Psicológica a nivel individual, grupal y comunitario.</p> <p>Proponer y desarrollar procesos de intervención psicológica acordes con los resultados de la evaluación previa.</p> <p>Diseñar y aplicar procesos de intervención psicológica en diferentes niveles de actuación profesional: prevención, tratamiento y rehabilitación</p>

Las estrategias pedagógicas y didácticas para la adquisición de la competencia son utilizadas en diferentes cursos, en los que se busca aproximar al alumno a la aplicación del conocimiento en contextos profesionales específicos. Entre estas están: estudios de caso, elaboración de proyectos, trabajo de campo, realización de laboratorios y análisis de problemáticas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

A su vez, los planes de estudio, contemplan cursos específicos de formación profesional encaminados a desarrollar competencias para la evaluación psicológica, el diagnóstico y la intervención. Todos los programas académicos cuentan con cursos para formación en los campos aplicados de la Psicología. Todos los programas cuentan con prácticas profesionales supervisadas en un campo aplicado de la Psicología. A su vez, para

el desarrollo de las competencias, existen variadas actividades que no forman parte del currículo ordinario (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Tal como se ha mencionado, también se realizó un análisis para identificar las estrategias utilizadas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de una competencia específica. La misma fue la capacidad para realizar investigación científica en Psicología (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Tabla 7.

Ejemplo de la competencia capacidad para realizar investigación científica en Psicología

Competencia específica	Capacidad para realizar investigación científica en Psicología
Definición de competencia	Esta competencia hace referencia a la capacidad para comprender los procesos de producción de conocimiento científico en la disciplina, la capacidad para analizar críticamente los problemas psicosociales y problematizar la realidad y diseñar proyectos de investigación y aplicarlos con la rigurosidad de la metodología científica.
Resultados de aprendizaje	<p>Plantear preguntas, objetivos generales y específicos y formular hipótesis congruentes con el problema de investigación y con hallazgos empíricos y teóricos.</p> <p>Diseñar un proyecto de investigación de acuerdo con un procedimiento metodológico claro, para la selección de los participantes, del tipo de investigación y el diseño.</p> <p>Realizar el proceso de recolección de datos a través de diferentes técnicas cuantitativas o cualitativas.</p> <p>Sistematizar, analizar e interpretar la información de acuerdo con el diseño metodológico del proyecto de investigación.</p>

	<p>Analizar e interpretar la información de acuerdo con el diseño metodológico del proyecto de investigación.</p> <p>Escribir un informe-reporte de investigación.</p>
--	--

Dentro de las estrategias pedagógicas y didácticas mayormente utilizadas para la adquisición de esta competencia se ha identificado el empleo y análisis de bibliografía científica, artículos de investigación y búsqueda de bases de datos. Así como el análisis de problemáticas y el desarrollo de proyectos con empleo de métodos y técnicas de observación y recolección de datos y el empleo y capacitación en el uso de software para el análisis de datos cuantitativo y cualitativo. La realización de procesos de experimentación en laboratorios son otras de las estrategias más utilizadas para el desarrollo de la competencia (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Los planes de estudio, contemplan cursos específicos de formación en investigación, centrados particularmente en el abordaje de la metodología de investigación científica, estadística, diseños de investigación cuantitativa y cualitativa. De manera particular, se emplea en Psicología la realización de trabajos de grado, que implican la realización de un ejercicio de investigación de relativa complejidad, que se exige como requisito para graduación (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Como estrategias de formación en investigación no incluidas en el currículo, están los semilleros de investigación y la inclusión en la categoría de auxiliar de investigación. Se promueve la presentación de resultados de trabajos de investigación de diferente nivel de desarrollo en eventos académicos internos a la universidad y en congresos nacionales e internacionales y la realización de jornadas universitarias de investigación científica (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

5.7 Apreciaciones sobre el volumen de trabajo de los estudiantes

Se llevaron a cabo encuestas a docentes y estudiantes de cursos en un periodo académico para estimar el volumen de trabajo de los estudiantes de Psicología. En la misma se les solicitaba que estimarían las horas de trabajo académico exigido por las asignaturas en la semana y en el periodo académico, se tuvo en cuenta las horas de trabajo presencial y no

presencial (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Los resultados indicaron que los profesores estimaron un total de 545 horas, y los estudiantes 463 horas de trabajo totales empleadas por un estudiante en un periodo académico. En relación al tiempo requerido por semana los profesores consideraron que el estudiante requiere trabajar 50 horas, mientras los estudiantes estimaron que requieren de 42 horas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Un dato interesante es que, si se toma en cuenta el tiempo estimado de dedicación semanal, la dedicación indicaría que un estudiante requiere el equivalente a un trabajo de tiempo completo, para realizar con éxito el trabajo académico universitario en Psicología (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Un aspecto en el que se encuentra gran diferencia entre la estimación de los docentes con respecto a los alumnos es en relación al trabajo independiente requerido por la asignatura. Los académicos al planear su clase reportan estimar el tiempo de trabajo independiente de su materia en un 87% mientras que los estudiantes solo lo hacen en un 38% (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Los resultados obtenidos por la encuesta, si bien son preliminares, indican que existen deficiencias en el sistema de planificación académica para estimar el volumen de trabajo de los estudiantes, careciendo de criterios definidos para realizar el planeamiento y para verificar el cumplimiento de la planeación misma (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

5.8 Análisis del futuro para la profesión

El grupo de trabajo de psicología realizó un análisis prospectivo de la profesión, para anticipar los cambios en el perfil y en las competencias requeridas para el psicólogo. Para ello se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas, a 2 personas de cada uno de los países participantes, dando un total de 22 entrevistas.

Participaron de la entrevista un psicólogo de amplia trayectoria y otro de aproximadamente 5 años de graduación. La elección estuvo realizada para contar con la opinión de dos tipos de informantes: el experto y el novato.

A continuación se sintetizan los principales resultados de este estudio, teniendo en cuenta que los escenarios percibidos en el futuro próximo, son variados. Aunque se identifican algunas categorías que reflejan las representaciones sobre dichos escenarios.

Escenarios futuros:

- Tendencia hacia la globalización: esta categoría refleja la idea de que la internacionalización es cada vez más acentuada en los planos económico, político y cultural.
- Tendencia a la democratización: se vislumbra una tendencia hacia el establecimiento de la democracia como la forma de ordenamiento político dominante, prevaleciendo el estado social de derecho.
- Incremento de las migraciones: la movilidad de personas a distintos países parece ser una tendencia en el futuro inmediato.
- Flexibilización laboral: tendencia hacia formas de trabajo flexible caracterizadas por el empleo informal, el subempleo y las dificultades para proveer de empleo.
- Avance científico y tecnológico: el conocimiento científico y tecnológico, continuará con avances de gran importancia.
- Conciencia ambiental: el ser humano tomará cada vez más conciencia, del daño y deterioro del medio ambiente y de la responsabilidad ética con las generaciones posteriores, para que tengan un planeta viable.
- Búsqueda de sentido de vida: la vida centrada en la competitividad y el consumo de bienes y servicios, producirían una vuelta a la reflexión sobre el sentido de la existencia humana. La búsqueda de valores intrínsecamente humanos, diferentes de la satisfacción de necesidades básicas.

En relación a lo anteriormente descriptos se delimitan que características profesionales se visualizan en cada escenario:

- Multi, inter y transdisciplina: teniendo en cuenta los variados y complejos escenarios de futuro planteados, los entrevistados no perciben como posible prescindir de ninguna disciplina o profesión en el futuro cercano. En cambio sí se hace evidente la necesidad de trascender las fronteras propias de cada disciplina y profesión, no solamente para comprender las nuevas realidades, sino para proponer alternativas y soluciones a las demandas y problemas de cada uno de los escenarios.
- Hiper especialización: el alto desarrollo científico y tecnológico, va a impulsar una especie de hiperespecialización en algunas disciplinas y profesiones.

- Salud y servicios sociales: las profesiones del campo de la salud, serán de gran relevancia para el mejoramiento de los problemas de salud pública. De igual modo, las profesiones de las ciencias sociales serán vitales de cara a los problemas sociales emergentes en los diferentes escenarios.
- Humanización de las profesiones: se requerirán profesionales comprometidos en aportar a la construcción de un mundo mejor, menos competitivo, más solidario y democrático.

Las competencias que propone el equipo temático de Tuning Psicología son las que se derivan de las características de los escenarios futuros planteados. Estas se conciben como competencias generales de un profesional para el futuro próximo y las mismas de desarrollan en la siguiente Tabla.

Tabla 8.

Competencias requeridas para el Psicólogo en un futuro

Competencia	Definición
Aprender a aprender	Capacidad para asimilar y comprender los rápidos avances científicos y tecnológicos.
Pensar y trabajar interdisciplinariamente	Capacidad de comprender el aporte de otras disciplinas y profesiones y la capacidad para trabajar en equipos poniendo a disposición este conocimiento.
Digitalización	El uso de recursos digitales implica una nueva alfabetización, que a su vez permite el acceso al mundo social y al mundo científico.
Dominio del inglés	El idioma inglés es señalado como el idioma universal, que permite acceder y desempeñarse en el mundo social, laboral y científico.
Contextualización	Capacidad para comprender y actuar de manera eficaz en diferentes contextos socioculturales.
Creatividad	Capacidad para dar soluciones innovadoras a los problemas.
Negociación y solución de conflictos	Capacidad de aportar hacia la solución pacífica de conflictos.

De acuerdo con los entrevistados, los psicólogos deben poseer las competencias anteriormente mencionadas, adicionalmente se identifican ciertas competencias que serán

demandadas a los Psicólogos. Estas competencias son:

Tabla 9.

Competencias requeridas para el Psicólogo en referencia a los escenarios futuros

Competencia	Definición
Empatía	Esta competencia hace referencia a la capacidad de comprender al otro, entender sus afectos, emociones y cogniciones.
Flexibilidad cognitiva	Es la capacidad, para evitar los dogmatismos y no fijarse a una teoría o a una idea, sino asumir una actitud abierta e investigativa.
Conciencia social	Es la capacidad de abordar los problemas sociales de una manera crítica, no pasiva ni reactiva. El Psicólogo debe contribuir a la comprensión de los problemas sociales y a su resolución basada en principios éticos.

En relación a las competencias planteadas es interesante analizarlas teniendo en cuenta las competencias genéricas y específicas propuestas por Tuning. La mayoría de ellas figuran de manera clara en el listado de competencias: como por ejemplo el trabajo interdisciplinario, uso de tecnología, creatividad, conocimiento de una segunda lengua, mediación y resolución de conflictos.

En cambio no se encuentra ninguna competencia que se refiera a la flexibilidad cognitiva específicamente, aunque esta misma se puede relacionar con la capacidad de actuar ante situaciones nuevas. En cuanto a la empatía figura en el listado habilidades interpersonales, en general dentro de las competencias genéricas.

CAPÍTULO 6: LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA

En el presente apartado se abordará el surgimiento y las principales características de la formación del psicólogo en la región, realizando especial hincapié en el desarrollo de la disciplina en nuestro país.

Se tendrán en cuenta, a los fines del presente estudio, los alcances de la formación, sus limitaciones y sesgos. Se señalarán diferentes investigaciones que ponen el acento en los déficits formativos de los estudiantes de Psicología, delimitando ciertas carencias importantes en la formación. Para de este modo comprender cuales son las áreas o puntos críticos que se señalan en torno a la formación de los estudiantes de Psicología en la Argentina.

Por último, se desarrollará un hito relevante en la historia de la formación del psicólogo en nuestro país, como es el proceso de acreditación de las carreras de Psicología.

6.1 La formación del Psicólogo en América Latina

A lo largo de los años se han realizado acuerdos en cuanto al tipo de formación que deben recibir los estudiantes de psicología en Latinoamérica. A continuación se señalan algunos de los hitos más importantes en cuanto a la formación de los psicólogos en los países de América Latina y en especial de la Argentina, centrándose en el tipo de formación y la inclusión las competencias en la formación del psicólogo en la región.

En América Latina las primeras carreras de Psicología surgen alrededor de los años 50 considerando, en su mayoría, los planteos del Modelo Boulder para su creación (Benito, 2009). Este modelo, es el primer antecedente Americano de acuerdo, con respecto a las pautas para la estructuración de los programas de formación en Psicología, el Modelo Boulder o científico-profesional proponía una formación generalista y ponía énfasis en la adquisición de habilidades requeridas para la intervención clínica, ubicando a la especialización como una etapa posterior a la formación de grado (Penna, De Andrea & Ballari, 2008).

En 1974, más de 20 años después, se realiza en Bogotá la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, donde se presentó un modelo latinoamericano de formación en Psicología denominado Modelo Bogotá (Vilanova, 2003). En el que se propone la necesidad de una formación similar en los países de la región, la preparación en las distintas áreas de la profesión, un entrenamiento durante el último ciclo en alguna área específica y la obtención del título luego de la realización de una tesis y una práctica en un área de intervención (Ardila, 1978).

En el contexto del Mercosur en el año 1994 representantes de entidades profesionales nacionales de Psicología pertenecientes a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay formaron el Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur, con el objetivo de establecer estándares curriculares mínimos compartidos por los países de la región y establecer regulaciones éticas comunes para el ejercicio profesional. Luego de ello, con la inclusión de Chile y Bolivia, el Comité se denominó Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados y comenzaron a realizarse los Encuentros Integradores y

Encuentros Temáticos (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998).

En 1998, en el VII Encuentro Integrador de Psicólogos del Mercosur, se firma el Primer Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en el Mercosur en la que se plantea que la formación debía incluir contenidos de los procesos psicológicos básicos, historia, teorías y sistemas psicológicos, investigación, evaluación y diagnóstico, epistemología de la Psicología y Psicología aplicada. La formación debía contemplar la importancia del pluralismo teórico y metodológico y propiciar una formación interdisciplinar. Se buscaba garantizar la integración teórica-práctica en el transcurso integral de la carrera y una formación comprometida con la atención de los problemas sociales (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998; Ferrero & Andrade, 2007).

En 2001 se firma el Protocolo sobre Criterios Generales de Formación, que tenía como principal objetivo presentar propuestas destinadas al mejoramiento de la calidad en la formación del psicólogo (Penna, De Andrea & Ballari, 2008). El psicólogo debería poder planificar, desarrollar, evaluar y diagnosticar diversos procesos y programas en las distintas áreas de ejercicio profesional, además de poder definir, aplicar y evaluar estrategias de intervención para atender necesidades preventivas, terapéuticas y de desarrollo de la conducta en individuos, grupos y organizaciones a partir de una base teórica sólida. A su vez, debería poder diseñar y realizar actividades de investigación y desarrollar capacidades generales de un profesional universitario, como el pensamiento crítico, el auto aprendizaje, la educación continua, la formación integral y el discernimiento ético (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur, 2001).

Otra cuestión relevante, es que cada vez más se realizan esfuerzos en búsqueda de lograr consensos regionales en cuanto a la formación del psicólogo en diferentes partes del mundo. Se intenta identificar los aspectos centrales que debe cumplir una adecuada formación, unificando criterios para establecer cuáles son los conocimientos y las destrezas relevantes a tener en cuenta en el proceso formativo (Corominas, 2006).

Es por ello, que en el intento de responder a las diferentes demandas ha surgido en el plano internacional y más tarde en Latinoamérica, el interés por considerar la noción de competencias en la formación de los psicólogos (Berra & Gallegos, 2014; Dsitel, 2014;

Fierro & Di Doménico, 2017; Gallegos & Berra, 2015; Parra Herrera & Colunga Santos, 2012).

A modo de ejemplo en América Latina países como Colombia, Chile y Perú han identificado competencias requeridas para la formación en las carreras de Psicología.

Con el Decreto N° 3.963 el Ministerio de Educación de Colombia (2009) define que los exámenes de Estado para profesionales deben evaluar competencias genéricas y específicas, por lo cual la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología en el año 2010 elabora un documento donde define las competencias genéricas y específicas para el psicólogo del país. Así propone 25 competencias genéricas que enmarca en cinco categorías: diseño de programas, evaluación y definición de metas, intervención, comunicación, investigación y seguimiento. Asimismo plantea 47 competencias específicas distribuidas en las mismas categorías, pero en función de cuatro áreas del quehacer profesional: área clínica y de la salud, educativa, organizacional y del trabajo y social (Charria Ortiz, Prowesk, Uribe Rodríguez, López Lesmes & Ortiz, 2011).

En Chile, a partir del año 2007, las escuelas de Psicología de las universidades estatales que conforman la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile se organizaron en torno al Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior para consensuar un perfil común basado en competencias. Según este, el perfil de formación de este profesional debería contener habilidades y competencias relativas al: diagnóstico, planificación y evaluación de diversos procesos y programas en el área de la Psicología educacional, organizacional, clínica y otros campos de aplicación de la realidad social; la definición, aplicación y evaluación de estrategias de intervención para atender necesidades preventivas, terapéuticas y de desarrollo de la conducta de individuos, grupos y organizaciones, a partir de una base teórica sólida; y el diseño y a la realización de actividades de investigación científica en la disciplina. También plantea el desarrollo de capacidades tales como el pensamiento crítico, el auto aprendizaje, la educación continua, la formación integral y el discernimiento ético, las que se consideran propias de una formación universitaria (CNA- Chile, 2007).

En Perú las universidades seleccionan las competencias a desarrollar en los estudiantes y a partir de tal selección, diseñan y ejecutan el plan de estudios en función de las actividades, asignaturas y contenidos que refuerzan y posibilitan la adquisición de las

competencias seleccionadas (Morales & Ponce, 2009).

Tal como se ha señalado a nivel latinoamericano en la segunda fase del Proyecto Tuning América Latina se incluye el área de Psicología con el objetivo de lograr acuerdos en torno a la formación de Psicólogos en la región. En el proyecto participaron académicos, graduados, alumnos y empleadores de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay. Se lograron acuerdos respecto a las competencias específicas del psicólogos de grado y pregrado (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

6.2 La formación del Psicólogo en la Argentina. Déficit formativo y perspectiva futura

En este apartado se abordará brevemente las características de la formación del psicólogo en nuestro país. Se plantearán investigaciones que ponen en tela de juicio los alcances de la formación, sus limitaciones y sesgos en nuestro país. La documentación relevada nos permite reflexionar sobre las carencias de la carrera y dicho análisis permite pensar en aspectos a mejorar en la formación.

Para comenzar es importante señalar el inicio de las carreras de Psicología en nuestro país fue a mediados del siglo XX. Si bien la organización de las carreras argentinas tuvo lugar a mediados de los cincuenta, en sus comienzos y hasta mediados de los setenta, el debate sobre la formación del psicólogo ha sido escaso (Bricht et al., 1973; Lvitinoff & Gomel, 1975). No fue hasta fines de los años noventas que se comenzó a realizar especial hincapié en la manera en la que los psicólogos son formados (Benito, 2009; García, 2009).

Allí se encuentran trabajos de investigación que tienen como eje la reflexión de los contenidos teóricos que se imparten en las aulas, la carga horaria de formación, el espacio destinado a la formación teórica y práctica, la metodología de enseñanza, entre otros temas de relevancia para la formación del futuro profesional. Ejemplo de ellos son los estudios de: Courel & Talak, 2001; Klappenbach, 1998; Paolucci & Verdinelli, 1999; Di Doménico, 1996, 1999; Di Doménico & Vilanova, 1990; Piacente, 1998, 2000; Rossi, 1997; Vilanova, 1993, 1996, 1997; Vilanova & Di Doménico, 1999; Vezzetti, 1996.

Con cierto grado de consenso la psicología Argentina era caracterizada hacia fines de la década de 90 como “ortodoxa y dogmática, monoexplicativa, recusativa de la investigación, tecnicista, profesionalista e irrelevante en lo social” (Vilanova, 1997, p.20).

En Argentina son destacados los documentos de diagnóstico y de recomendaciones para las carreras de Psicología elaborados por AUAPsi en 1998 y 1999. Para su elaboración participaron representantes de las distintas universidades que formaban parte de ese organismo. Ambos textos dieron cuenta, de varios aspectos de déficit en las carreras de Psicología. Se señalarán alguno de ellos:

- La mayoría de los planes tenían más de diez años de antigüedad y en muchos casos fueron diseñados por profesionales no formados en diseño curricular, con una prevalencia de lo profesional en detrimento de lo disciplinar.
- En cuanto a los perfiles del plan de estudio se encontró un importante sesgo clínico en la formación que se imparte. El recorte de los contenidos mínimos de las asignaturas no alcanzaba a cubrir las exigencias de los perfiles, ocupan un lugar secundario los procesos psicológicos básicos y la metodología de investigación en Psicología y apenas consideraban el desarrollo de capacidades ético y deontológicas.
- En relación con la situación de los docentes y los alumnos se señala que la matrícula de la mayoría de las carreras ha sido masiva. Lo que a su vez se le suma una elevada cantidad de alumnos por docente. En cuanto a los docentes se encontró elevado número de docentes ad-honorem como así un predominio de auxiliares docentes.
- En vinculación con la infraestructura y los recursos disponibles se destacó la insuficiencia de los presupuestos, carencia de espacios para actividades teóricas y prácticas al interior de las universidades, como así también se señaló la falta de material didáctico y el equipamiento mínimo necesario para la enseñanza, pobre acervo bibliográfico y poco actualizado e insuficiente en cantidad (AUAPsi, 1998).

Además de ello, existen diferentes investigaciones de los últimos diez años, que ponen el acento en los déficits formativos de los estudiantes de Psicología, delimitando ciertas carencias importantes en la formación. Entre ellas algunas de las que se suelen señalar son:

En primer lugar se suele destacar el poco espacio para otros ámbitos profesionales más allá del clínico en la formación del psicólogo. A pesar de que la carrera de Psicología en nuestro país tiene un carácter generalista y por ello habilita a un número amplio de

actividades profesionales, la formación académica impartida a los estudiantes en muchos casos no garantiza un entrenamiento adecuado de las diferentes prácticas a las que los graduados están habilitados a ejercer. Por lo que se suele realizar un recorte de determinadas áreas de la Psicología, dejando por fuera generalmente las que tienen relación con las corrientes más actuales de la Psicología y las áreas de Psicología básica e investigación (González, 2015).

A su vez, existen ámbitos profesionales de los que se brinda escasa o nula formación, a pesar de que los graduados están habilitados a ejercer como por ejemplo: el laboral, educacional, jurídico, comunitario, sanitario, político, entre otros brindando escasa formación o encontrándose ausente directamente en el plan de estudios (García, 2009).

Sumado a lo anteriormente descrito, se han encontrado carencias en torno al entrenamiento en las habilidades cognitivo y emocionales y en la relevancia social de la profesión, que implicaría un entrenamiento personal que le permita responder a las demandas que se le presentan con mayor comprensión de los procesos sociales y mayor compromiso social de su accionar como profesional (Benito, 2009).

Como se ha mencionado la formación en Psicología ha quedado bastante restringida a la clínica psicopatológica y especialmente a la psicoterapia (Saforcada, 2015). Pero además de la hegemonía de la clínica en general, se ha establecido un sesgo en cuanto al modelo teórico psicoanalítico en particular. Ya con la graduación de los primeros psicólogos en nuestro país, se fue conformando una figura profesional, del “psicólogo-psicoanalista”, en la medida en que ellos adoptaron el psicoanálisis, como marco teórico y como identidad profesional (Dagfal, 2014; Klappenbach, 2006; Parisi, 2011).

Otros de los puntos que se ha cuestionado en torno a la formación del psicólogo es la preponderancia que se le ha dado a la formación en teoría, otorgándole escasos espacios de formación práctica. Se ha privilegiado los aspectos teóricos en detrimento de la práctica (Di Doménico, 2007).

En general se ha encontrado que los planes de estudio ofrecen pocas posibilidades de realización de prácticas bajo supervisión destinadas a la formación profesional del graduado. La mayoría de las carreras se encuentran muy desvinculadas de las organizaciones o lugares donde el psicólogo ejerce su profesión (Benito, 2009).

Por último Saforcada (2015) cita los aspectos con mayores dificultades con respecto a la formación e inserción del psicólogo. En lo que señala que en la Argentina hay una marcada desproporción entre cantidad de profesionales y cantidad de habitantes, escaso volumen de investigación básica, reducida diversificación de campos de aplicación y carencia de trabajo clínico en base a evidencia científica.

Después de lo anteriormente expuesto cabe aclarar que en la Argentina, en 1995, a partir de la inclusión de la carrera de Psicología dentro del Artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24.521 la carrera pasó a formar parte de las Carreras de interés público. Es por ello que en el año 2009, el Ministerio de Educación aprobó los Estándares para la formación del psicólogo. Los mismos establecen la formación de grado con un perfil generalista, tomando la doble vertiente profesional y científica, detalle de contenidos mínimos, una carga horaria mínima compuesta de horas de formación teórica y de formación práctica y la realización de un trabajo final como requisito para finalizar la licenciatura (RM 343/09; RM 800/11).

La carga horaria mínima establecida es de 3200 horas, áulicas y extra áulicas. En relación a las horas presenciales se aclara que no podrán ser inferiores a las 2600 horas. Se detalla que las mismas pueden ser teóricas, teórico-prácticas, prácticas profesionales supervisadas. Las horas prácticas forman parte de las asignaturas y proporcionan productos tangibles, como por ejemplo monografías, informes escritos, entrevistas, encuestas, sondeos de opinión, trabajos de evaluación psicológica y trabajos de campo. Las horas prácticas tienen como finalidad la adquisición de habilidades y conocimientos metodológicos y de dispositivos de evaluación e intervención psicológica. Por otra parte, las prácticas profesionales supervisadas son prácticas intensivas e integrales que tienen por finalidad la integración de conocimientos teórico-prácticos que garanticen el aprendizaje de contenidos procedimentales y reglas de funcionamiento profesional (RM 800/11).

En cuanto a las instancias de formación la Resolución Ministerial 343/09 plantea una primera que está dedicada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales y una segunda que tiene como objetivo la integración y profundización de los conocimientos y la aplicación de los mismos en los diferentes campos profesionales. Por lo que se planten tres áreas de formación:

- Área de formación básica: hace referencia al conocimiento de los procesos básicos

de la conducta humana biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus particularidades en las diferentes etapas evolutivas, desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la disciplina y su metodología de investigación.

- Área de formación general y complementaria: son espacios de conocimiento de otras disciplinas que tienen como finalidad la formación integral del futuro profesional.
- Área de formación profesional: está destinada a la formación de las diferentes áreas profesionales. Teniendo en cuenta el conocimiento teórico, metodológico e instrumental para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica desde los diferentes marcos teóricos. Entendiendo como campos de aplicación, el clínico, educacional, jurídico forense, laboral organizacional, social comunitaria, sanitaria y emergentes como son: la Psicología política, Psicología económica, Psicología del tránsito, Psicología de la actividad física y del deporte, Psicología de la emergencia y catástrofe, entre otras.

Con dicha resolución se impulsan los procesos de acreditación en nuestro país, tendientes a la mejora de la calidad y el establecimiento de estándares de formación ya que se hallaban marcadas diferencias, en cuestiones de curriculum, orientación, duración y contenidos teóricos y prácticos en las diferentes universidades que ofertan la carrera.

6.3 La acreditación de la carrera de Psicología en la Argentina

Se podría señalar que ya desde hace algunas décadas el concepto de calidad educativa posee un rol protagónico en la Educación Superior, paulatinamente se fue convirtiendo en un tema de importancia creciente, aunque se asume que es un concepto complejo de definir, dada su naturaleza multidimensional. Por tal motivo, son múltiples las perspectivas y enfoques que ha tenido a lo largo de la historia de este constructo (ALFA, 2009).

En América Latina, ya antes de 1990 era usual su implementación dentro de políticas públicas. Luego surgen las publicaciones de la UNESCO y el Banco Mundial y en ellas como concepto clave (Orozco, 2010).

La UNESCO define calidad en Educación Superior como un concepto

multidimensional, compuesto por diferentes niveles, de carácter dinámico. El mismo se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional: con la misión institucional, los estándares específicos dentro de un sistema, la institución y el programa determinados.

El proyecto ALFA (2009) denomina calidad en Educación Superior como el grado de ajuste entre las acciones que una institución o programa académico realiza para dar cumplimiento a las orientaciones enmarcadas en su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones se obtienen.

Harvey y Knight (1996) señalan diferentes nociones del concepto, identificando la calidad como: excelencia; la conformidad a los estándares; adecuación a objetivos múltiples; como el valor por recursos financieros; y la calidad como la transformación de productos y procesos.

Torazos (2006) en torno a la calidad en Educación Superior plantea tres dimensiones complementarias entre sí: Una primera dimensión del concepto hace referencia a la *eficacia*, una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos aprendan lo que se supone deben aprender. Una segunda dimensión hace foco en la *relevancia* en términos individuales y sociales de lo que se aprende. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y en los ámbitos sociales. Una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los *procesos y medios* que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo educativo. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece un adecuado contexto para el aprendizaje. Las tres dimensiones del concepto son importantes para el momento de construcción de un sistema de evaluación de la calidad de la educación (Torazos, 2006).

El concepto de aseguramiento de la calidad en Educación Superior fue evolucionando desde una posición que lo consideraba un constructo no medible, a la vertiente que sostiene que es una manera de analizar cuanto una institución o programa académico se acerca en la práctica, a lo que sostiene en su misión institucional (Orozco, 2010).

El aseguramiento de la calidad es un concepto que engloba las acciones de

diferentes actores en pos de la mejora y la calidad de la Educación Superior. Por lo que incluye los procesos de evaluación internos y aquellos que se promueven desde el gobierno y de sus instrumentos políticos (Pires & Lemaitre, 2008).

En relación a los procesos de evaluación externos, pueden agruparse de acuerdo a los propósitos buscados. Si se desea controlar la calidad, asegurando que funcionen instituciones que cumplan con los criterios mínimos de calidad, el instrumento utilizado es el de licenciamiento a través del reconocimiento de instituciones o programas. Pero si lo que se busca es garantizar la calidad, el instrumento más adecuado es el de acreditación, mediante el cual se verifica el cumplimiento de ciertos estándares. Por otro lado, si el propósito es la mejora continua, el principal instrumento es el de auditoría académica, centrada en la evaluación de los procesos internos de aseguramiento de la calidad (Pires & Lemaitre, 2008).

En los distintos casos mencionados se utiliza la autoevaluación y la evaluación externa como mecanismo de verificación. Aunque el valor de ambos procesos difiere en cada uno: en el licenciamiento predomina la evaluación externa, en la acreditación ambas son igualmente relevantes y en la auditoría, la evaluación interna adquiere mayor importancia (Pires & Lemaitre, 2008).

En relación al aseguramiento de la calidad en América Latina su surgimiento fue paulatino en la región. En la actualidad se encuentra cotidianamente en las políticas de gobierno, buscando en todos los casos disponer de un sello de la calidad del servicio educativo (Orozco, 2010).

En los distintos países de América Latina el dispositivo elegido fue la creación de sistemas de acreditación, acompañados de una regulación del sector privado y de la creación de organismos de apoyo (Lemaitre, 2006). Prácticamente todos los países crearon sistemas nacionales de evaluación de la calidad, se instalaron mecanismos regionales y varios países se incorporaron a las mediciones internacionales (Iales, et al., 2003).

Algunos sistemas de acreditación son de carácter voluntario y otros de carácter obligatorio; la mayoría trabajan sobre estándares básicos y sólo dos sistemas sobre óptimos de calidad que son Colombia y México (Revelo Revelo, 2002).

El surgimiento de la acreditación de la carrera de psicología en la Argentina podría

situarse en 2001 cuando la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA) solicita al Ministerio de Educación (MECYT) incluir a las carreras de Psicología en el art.43 de la Ley de Educación Superior.

La Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Privadas (AUAPri), actualmente denominada Unidades de Vinculación Académica de Psicología (UVAPsi) realizó un documento sobre los criterios básicos de calidad y por otro lado, la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) presentó al Ministerio otro documento abordando los mismos puntos. El MECyT solicitó un acuerdo de ambas asociaciones, lo que propició un documento único elevado conjuntamente al Ministerio en el año 2008 (Di Doménico, & Risueño, 2013).

Lo que dio lugar a la Resolución ME N° 343/09 en la que se definen los estándares, los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad en la formación práctica y las actividades profesionales reservadas al título (CONEAU, 2009). En el año 2010 CONEAU designa la Comisión Asesora para los procesos de acreditación de las carreras de Psicología. En el año 2011 los programas de psicología tuvieron que realizar el proceso de autoevaluación y la entrega de los Informes de Autoevaluación en el mes de diciembre.

En el año 2012 los pares evaluadores visitaron las carreras de psicología, para realizar una evaluación sobre la realidad de la carrera, opinando sobre su autoevaluación, la identificación de problemas y la formulación de planes de mejoramiento y construyendo juicios evaluativos tomando como referencia los criterios de calidad establecidos en la resolución ministerial.

En Argentina la agencia encargada de los procesos de acreditación es la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) la misma es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Sus funciones han sido determinadas en el artículo 46 de la ley 24.521 de Educación Superior de 1995 (CONEAU, s.f).

La CONEAU tiene como funciones realizar la acreditación de carreras de grado de interés público; acreditación de posgrados; evaluación de proyectos institucionales; evaluación de proyectos de instalación de sedes de universidades extranjeras, seguimiento y

reconocimiento de instituciones universitarias privadas nuevas, análisis de solicitudes de apertura de sedes por parte de instituciones del país y evaluación institucional para el mejoramiento (CONEAU, s.f).

De acuerdo con la Ordenanza N° 005/99 de la CONEAU (2009) el proceso de acreditación de carreras de grado comprende tres momentos, que se desarrollarán a continuación:

El primer momento es el de autoevaluación: en una primera instancia se realiza la recolección, producción y sistematización de la información y la sensibilización de la comunidad académica. Para luego analizar las condiciones en que se desarrolla la carrera y sus resultados. Por último, las carreras enuncian una agenda de problemas y proponer un plan de mejora de las acciones para superarlos. El producto de esta etapa es un Informe de Autoevaluación (CONEAU, s.f).

El segundo momento está demarcado por la actuación del comité de pares. En ellos recae la responsabilidad del análisis experto que permite determinar el grado de ajuste de una carrera al perfil de calidad. La actuación de los pares se desarrolla a lo largo de las siguientes etapas: análisis del informe de Autoevaluación y de los planes de mejoramiento; visita a la sede de la carrera; elaboración de un Informe de Evaluación preliminar (CONEAU, s.f).

Por último, se realiza el análisis y decisión por parte de la CONEAU quien emite una Resolución, teniendo en cuenta las siguientes posibilidades: acreditación por un período de seis años, de tres años o la no acreditación del programa (CONEAU, s.f).

Para cada una de las etapas del proceso de evaluación y acreditación la CONEAU proporciona instrumentos que guían su desarrollo. Entre dichos documentos pueden destacarse la Guía de autoevaluación y la Guía de pares. Ambas han sido diseñadas con el objeto de organizar y coordinar el trabajo de las carreras y de los comités de pares. También se proporcionan formularios para la recolección de la información, que contienen datos sobre las características de las unidades académicas en las que se insertan las carreras e información detallada sobre la situación de éstas (CONEAU, s.f).

La acreditación tiene como finalidad garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de calidad en las carreras de grado denominadas de interés público e impulsar la

realización de mejoras en aquellas carreras que no alcanzan los estándares (CONEAU, s.f).

En la Argentina los programas que deben realizar proceso de acreditación son las carreras de grado de interés público. El proceso es de carácter obligatorio y busca dar garantía a la sociedad de que las carreras acreditadas cumplen con estándares básicos realizados previamente (CONEAU, s.f).

La evaluación que se realiza es sumativa y es un modo de verificación de la práctica educativa, asociada a formas en que el Estado regula la actividad del sistema educativo. La evaluación tiene consecuencias directas posibilitando la acreditación o no del programa educativo. El propósito final es la autorización del funcionamiento de programas con base en el cumplimiento de los estándares mínimos (CONEAU, s.f).

En cuanto al impacto del proceso de acreditación de la carrera de psicología en la Argentina, aún es muy reciente y no existen aún estudios actualizados sobre aspectos curriculares de los planes de estudio de psicología vigentes en universidades públicas y privada de cara a los procesos de acreditación recientemente finalizados (Fierro, Di Doménico & Klappenbach, 2016).

Aunque se puede señalar que existieron profundos debates en la comunidad académica sobre los estándares, los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad en la formación práctica y las actividades profesionales reservadas a los títulos.

Al concluir el proceso de acreditación, quedo definido un nuevo panorama sobre el cual se deberá seguir realizando análisis para asegurar la continuación del proceso de mejora (Benito, 2009). Por lo que puede señalarse que resulta imposible obviar el debate sobre la calidad de la educación y los medios para mejorarla (Tiana, 2006).

En la actualidad la exigencia social por mejorar y asegurar la calidad de las universidades y de sus programas, ha impulsado el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, con el fin de dar mayores garantías en cuanto a que se cumple con los estándares de calidad (González, 2005).

La acreditación es uno de los procedimientos de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior más extendido a nivel mundial, la finalidad principal de este proceso es el de dar fe pública de cumplimiento con los estándares de calidad establecidos (González,

2005).

Por lo que vale señalar la importancia que se le ha otorgado a la calidad educativa, generándose una cultura de la calidad, contando con comunidades académicas involucradas y capaces de debatir críticamente (Fernández Lamarra, 2005).

En cuanto a los programas de psicología se puede señalar que ya la mera inclusión de los programas de Psicología en los procesos de acreditación incentiva la preocupación por la calidad, por el mejoramiento continuo y por la autorregulación (Alzate-Medina, 2008).

CAPÍTULO 7: LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA

En el presente apartado se abordarán las características propias de la disciplina que permiten reflexionar sobre la difícil tarea de identificar las competencias que debe poseer un graduado en Psicología. Para ello se realizará un análisis de las particularidades del campo disciplinar y de diferentes investigaciones que tratan de distinguir las competencias necesarias en la formación de los psicólogos.

Además de ello, se planteará el debate sobre cómo debería ser el entrenamiento y la formación de psicólogos y la importancia que desempeña la práctica profesional supervisada para la adquisición de competencias y el desempeño de la profesión.

7.1 Consideraciones sobre las competencias del psicólogo

Antes de comenzar resulta necesario plantear algunas cuestiones que son características de la disciplina, para poder comprender las competencias que debe poseer un psicólogo luego de haber transitado su carrera de grado.

En primer lugar es relevante destacar que la Psicología se considera una ciencia y una profesión, dando lugar a esta doble vertiente que no puede descuidarse a la hora de la formación y adquisición de competencias. Es decir, la Psicología como disciplina científica, tiene la finalidad principal del conocimiento sistemático y riguroso de lo que cada perspectiva epistemológica concibe como fenómenos psicológicos.

Por otra parte, la Psicología es considerada una profesión, que resuelve problemas sociales diversos relacionados con los campos de educación, salud, organizaciones, comunitarios, el trabajo y otros más (Ribes, 2006). Por lo que resulta indispensable tener en cuenta esta doble vertiente de la disciplina en la formación de los estudiantes.

En segundo lugar la formación de grado en Psicología suele ser generalista aunque el rol profesional del psicólogo comprende una variabilidad de tareas y ámbitos, que hacen a veces difícil poder denominar a un psicólogo como generalista. La Psicología constituye un conjunto de áreas diferentes cada una con paradigmas propios (Bravo González, Vaquero Cázares & Valadez-Ramírez, 2012; Ribes, 2000; Roe, 2003).

Además en de cada rol se distinguen múltiples funciones y tareas específicas asociadas a un contexto de desempeño y en algunos casos hasta es posible que dentro de un mismo escenario el psicólogo adquiera diferentes roles (González, González, & Vicencio, 2014).

A esto se agrega que los ámbitos de la Psicología continúan desplegándose, pues la Psicología tiene el potencial de colaborar con la resolución de problemas en muchas áreas del quehacer humano (Bravo-González et al., 2012).

Roe (2003) por su parte señala que es difícil identificar requisitos únicos y comunes para todos los psicólogos, debido a que todos los profesionales de la Psicología de algún modo ejercen como especialistas puesto que aunque supuestamente se ejercen las mismas funciones en las diferentes áreas, sus particularidades conllevan acciones totalmente diferenciadas que requieren competencias específicas a cada uno de los ámbitos del quehacer profesional.

Sumado a lo anterior existen diversas competencias requeridas que dependen de una variedad de factores, como son, la normativa nacional vigente sobre la Educación Superior y específica de la disciplina, la conceptualización de la Psicología y el énfasis que cada institución realiza en áreas particulares (Ballesteros de Valderrama, González Jiménez & Peña Correal, 2010).

Por todo lo anteriormente descrito, resulta dificultoso establecer cuáles son los aprendizajes mínimos suficientes que debe poseer un graduado de la carrera de Psicología. Si bien puede estar claro el rol preciso que requiere cumplir un psicólogo en un ámbito

específico, es complejo hallar factores comunes que permitan expresarlos en un perfil de psicólogo generalista (Juliá, 2006).

A su vez, para poder formar profesionales competentes que puedan responder a las demandas sociales, cada vez más complejas, es necesario que los profesionales cuenten con competencias genéricas, para ello es necesario que se transmitan competencias amplias, habilidades sociales, competencias metodológicas e incluso competencias emocionales. Esto no quiere decir que haya que descuidar la formación en los conocimientos propios del área específica, pero esto sólo no es suficiente (Carrot, 2013).

Diversos estudios proponen para el profesional de la Psicología competencias amplias tales como: capacidad para resolver problemas, poseer iniciativa, trabajo en equipo, capacidad crítica, comunicación oral y escrita, empatía, toma de decisiones, manejo de presiones, compromiso ético, autocrítica, entre otras (Álvarez, el; 2004; ANECA 2005, Gutiérrez, 2005; Ruiz, Jaraba & Romero, 2008).

En el año 2002 se realizó la Conferencia de Competencias en Arizona titulada “Direcciones futuras en educación y acreditación en Psicología”, en esta reunión se unificaron criterios y determinaron cuáles serían las competencias profesionales del psicólogo. Se definieron ocho competencias centrales: asuntos éticos y legales, diversidad cultural e individual, bases científicas de la Psicología y la investigación, evaluación psicológica, intervención, consultoría, colaboración interprofesional, y supervisión y desarrollo profesional. En esta conferencia se logró avanzar en aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se consideraron necesarios para la formación del psicólogo (Gutiérrez, 2005).

Por otro lado se plantea que para solucionar las dificultades que se presentan en el ejercicio profesional de un psicólogo se requiere capacidad de integración, de transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la flexibilidad que se hará imprescindible (Cano, 2008).

También se señala que el profesional competente no sólo debe ser capaz de demostrar conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio sino también las actitudes apropiadas para la práctica adecuada de su profesión (Pertile de Aranda, 2017).

Para responder a la inquietud entre formación general y la específica en el Proyecto Tuning sugiere como respuesta la generación de ciclos de formación que articulan grado

con posgrado, en el primer ciclo destinado a formar competencias generales del psicólogo para luego en un segundo ciclo generar especialización en las competencias.

Sumerall, Lopez y Oehlert, (2000) indican que los psicólogos encuentran múltiples desafíos para la identificación de competencias, siendo una de ellas el riesgo a definir las competencias de manera tal que reduzca la profesión a una colección de habilidades específicas que como resultado se entrenarían técnicos más que profesionales.

A su vez, se plantea la necesidad primordial de que la formación del psicólogo asuma el compromiso de profundización en las competencias actitudinales y en valores, favoreciendo el comportamiento ético en la praxis profesional (Aznar, Caceres & Hinojo, 2011).

Uno de los investigadores referentes en el área de las competencias del psicólogo es Roe (2003) quien realiza un análisis de los enfoques que se han utilizado para determinar las competencias que debe poseer un psicólogo y los clasifica en: modelo input, y modelo output. En relación al modelo input, las competencias son definidas a partir de los currículos universitarios. Apuntando como inconveniente que solamente abarca las condiciones para lograr un nivel básico de competencias delimitadas en los programas académicos y no considera el desarrollo de niveles superiores de competencia que se alcanzan luego de la formación de grado, como así tampoco tiene en cuenta las diferencias interculturales entre los currículos de diferentes universidades y países.

El modelo output, se centra en la identificación de las competencias demandadas concretamente de la práctica, lo que permite confirmar si un psicólogo posee un nivel suficiente de competencias para responder a las demandas de su quehacer profesional y asegurar cierto grado de cualificación. Sin embargo, el autor señala como dificultad en este modelo que las evaluaciones requieren un proceso muy complejo y costoso, e implica dificultades importantes para la generalización y estandarización de competencias en los distintos ámbitos y escenarios.

Luego del análisis de ambos modelos y sus pro y contras Roe (2003) propone el modelo arquitectónico por competencias como una herramienta que permite construir un perfil, definición y clasificación de las competencias académicas, profesionales y laborales del psicólogo.

Para ello recomienda una serie de pasos, comienza por realizar un análisis ocupacional en donde se tengan en cuenta los roles, funciones y tareas que deben efectuar. Seguidamente, se analiza y seleccionan aquellas competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad y otras características que son requeridas para desempeñar las funciones indicadas. El siguiente paso consiste en modelar las competencias, que quiere decir, establecer un diseño que muestre las relaciones entre las competencias y los conocimientos, habilidades y actitudes. Finalmente, se efectúa el contraste del modelo para evaluar la validez en contextos reales de desempeño y se establecen parámetros que prevean las competencias (Roe, 2003).

Para concluir resulta relevante resaltar que en las últimas dos décadas, la Psicología ha prestado cada vez más interés en la identificación de competencias centrales como una base para definir y medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Fouad et al., 2009).

Tal como se ha señalado en Estados Unidos y Canadá los Comités de Acreditación adoptaron enfoques basados en competencia en los años '90, en donde los programas deben demostrar de que manera y en qué nivel los estudiantes desarrollan las competencias fundamentales para su profesión (Kaslow, 2004). El Comité de Acreditación en Estados Unidos y el Panel de Acreditación en Canadá adoptaron un enfoque basado en la competencia en acreditación en el que se solicita a los programas doctorales y posdoctorales que demuestren sus esfuerzos educativos vinculados a las competencias básicas en Psicología, así como también, los resultados de los estudiantes en cada dominio de competencia (Rubin, 2007). A su vez en la revisión del año 2002 del Código de Ética de la American Psychology Association (APA) se le otorgó una sección a las competencias, en donde es claro que el Código de Ética de la APA define los límites y el mantenimiento de la competencia como principios éticos que subyacen a la práctica del psicólogo profesional (Kaslow, 2004).

En Europa durante las últimas décadas se han realizado una serie de esfuerzos para establecer estándares comunes en la formación de los psicólogos, esto dio como resultado que en el año 1990 la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos Profesionales (EFPPA) adoptará un conjunto de estándares para la profesión de la Psicología en la que se establecieron los requisitos para la formación académica y profesional de los psicólogos

(EFPPA 1990). Lo que generó la concreción de dos proyectos: El proyecto “EuropsyT: A European Framework for Psychologists’ Training” que ha tenido como objetivo principal enunciar un marco orientador para el diseño y desarrollo de los programas de formación de los psicólogos en Europa entre 1999 y 2001 (Peiró, 2003). Y el segundo proyecto “EuroPsy: Developing an European Diploma of Psychology” en el que se definieron las competencias generales y específicas del psicólogo y criterios para la creación del Diploma Europeo de Psicología para poder acreditar las competencias de los profesionales en el ejercicio profesional, contribuyendo a la libre circulación y la garantía de calidad en la disciplina (Europsych, 2003).

De manera más reciente en América Latina el proyecto Tuning América Latina (2011-2013) inicio al reto de lograr acuerdos en torno a la formación de Psicólogos en la región. Fruto de ello se elaboró un listado de las competencias específicas del psicólogo y la configuración de un metaperfil (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Un dato de gran relevancia es el International Project on Competence in Psychology (IPCP) que tiene como objetivo lograr un acuerdo global en la identificación de las competencias que definen la Psicología. Se realizó una tipificación de competencias específicas por niveles formativos y competencias avanzadas por áreas de desempeño a nivel mundial. El mismo está patrocinado por la IUPsyS (International Union of Psychological Science) y por la IAAP (International Association of Applied Psychology), conformado por un grupo de trabajo de personas de todo el mundo (International Project on Competence in Psychology, 2014).

Este proyecto se está realizando desde hace varios años en los encuentros anuales sobre Licenciatura, Acreditación y Certificación de psicólogos. En el quinto Congreso se continuó con la elaboración del acuerdo global de competencias de la Psicología profesional (International Project on Competence in Psychology, 2014).

En el año 2016 en el Congreso Internacional de Psicología en Yokohama se presentó la versión final de la "Declaración Internacional sobre Competencias en Psicología". En la misma se sostiene que la identidad profesional del psicólogo a nivel mundial puede ser mejorada mediante la identificación de un conjunto de competencias básicas que definen la práctica profesional (International Project on Competence in Psychology, 2016).

La Declaración identifica un conjunto de competencias internacionalmente reconocidas que sirven de base para generar una identidad profesional global coherente y que permita equiparar los sistemas de formación profesional (International Project on Competence in Psychology, 2016).

Las competencias fundamentales que se presentan en la Declaración son generales y se pueden adaptar para ajustarlas a cada contexto local. Las mismas son las que se esperan para los psicólogos proveedores de servicios en los diferentes campos profesionales (International Project on Competence in Psychology, 2016).

A continuación se listan las competencias fundamentales propuestas:

Conocimientos y habilidades psicológicas que fundamentan las competencias:

- Posee el conocimiento necesario
- Posee las habilidades necesarias

Competencias del comportamiento profesional:

- Ejerce éticamente
- Se comporta profesionalmente
- Se relaciona apropiadamente con clientes y otros
- Trabaja con diversidad y muestra competencia cultural
- Actúa como un profesional basado en la evidencia
- Reflexiona sobre su propia labor

Competencias de las actividades profesionales:

- Establece metas pertinentes
- Realiza evaluaciones psicológicas
- Realiza intervenciones psicológicas
- Se comunica eficaz y apropiadamente

A modo de cierre el análisis realizado permite pensar en las características propias de la Psicología y desde allí apunta a reflexionar sobre las competencias que requiere el profesional de la psicología para desempeñarse con conocimientos,

habilidades necesarias para el ejercicio, actitudes apropiadas y en valores (Ormart et al., 2016).

7.2 La adquisición de competencias en Psicología

En las últimas décadas los interrogantes de cómo se aprende y cómo se enseña han generado ciertos cuestionamientos a la enseñanza y como resultado se han planteado enfoques, procesos y prácticas educativas alternativas (Castellón Castillo, 2014).

En los últimos años y de manera creciente, han aumentado los debates sobre la metodología de enseñanza utilizada en las carreras de psicología. Los planteos giran en torno a la necesidad de modificar las modalidades de enseñanzas orientadas predominantemente a la adquisición de contenidos, hacia modelos curriculares que incluyan la formación de competencias (Benito, 2010; Fierro & Di Doménico, 2017).

La formación de competencias requiere pasar a una enseñanza que no solamente tome en cuenta la modalidad discursiva, sino que posibilite la adquisición de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. En el que el docente cumpla un rol de motivador y guía de los alumnos y retroalimente los desempeños idóneos, que la práctica profesional plantea (Perrenoud, 2006).

Las competencias “se adquieren a través de un proceso de aprendizaje por acción en las cuales el conocimiento, las habilidades, los valores personales y las actitudes se integran y conectan con una tarea, deber o rol particular” (Lunt, Peiró, Poortinga & Roe, 2015, p. 82).

Las competencias que el psicólogo requiere para desempeñarse eficazmente en su profesión están, de cierta manera, determinadas por el proceso formativo que recibe durante la carrera de grado. Es por ello, que una de las cuestiones claves para analizar, es en qué forma fueron enseñadas a lo largo de su formación (Uribe Rodríguez, Aristizabal Motta, Barona Henao & López Lesmes, 2009).

La adquisición de competencias representa un largo proceso y sus frutos se demuestran en el adecuado desempeño en situaciones específicas del quehacer profesional (Ruiz, Jaraba & Romero Santiago, 2008). Debido a que las competencias exigidas para el ejercicio profesional no son de carácter abstracto, por el contrario, surgen de la reflexión sobre la realidad del mundo laboral del psicólogo (Gutiérrez, 2005).

Este enfoque de enseñanza-aprendizaje le otorga importancia al aprendizaje activo y busca que los estudiantes se involucren en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. La adquisición de competencias es una cuestión esencial en la educación de los alumnos de la carrera de Psicología (Tuning-EuroPsy, 2014).

Si bien el proceso de formación suele diferir notablemente dependiendo de los objetivos, la modalidad de los programas, las áreas básicas de estudio y los requerimientos de competencia para la certificación profesional en un área en particular (Arthur & Achenbach, 2002).

La formación del psicólogo en términos generales implica tres aspectos estrechamente vinculados. Por un lado, el conocimiento de principios psicológicos fundamentales, a su vez la adquisición de habilidades y destrezas requeridas para el ejercicio profesional y por último el conocimiento y adecuación a los límites éticos y legales (Gutiérrez, 2005).

Como se ha señalado anteriormente, la formación no debería limitarse únicamente a la transmisión de saberes, sino que debe tener en cuenta el desarrollo de competencias científicas y profesionales, por lo tanto es central tener en consideración las estrategias y actividades de enseñanza que son implementadas para su adquisición (Londoño Giraldo, 2015).

Varias universidades han implementado el aprendizaje basado en problemas (ABP) como enfoque para la formación de los psicólogos. El modelo asume que los estudiantes al graduarse deben adquirir ciertos conocimientos, habilidades y competencias. En este enfoque, el estudiante se encuentra con la resolución de problemas propios de la disciplina desde el inicio del curso. A su vez, otros programas universitarios hacen hincapié en la importancia de la integración teórico-práctica, realizando especial énfasis en la vinculación entre los conocimientos propios de la disciplina y la vinculación con los problemas reales. En estos programas se implementan actividades prácticas a lo largo de la carrera (Tuning-EuroPsy, 2014).

En la mayoría de las universidades, los programas de Psicología hacen uso de una amplia gama de métodos de enseñanza para la adquisición de competencias. Entre ellos se pueden señalar: seminarios, talleres, tutoriales, sesiones basadas en problemas, clases en laboratorio, trabajo práctico; clases prácticas, demostración, aprendizaje on line,

observación de videos, trabajo de campo y juego de roles (Proyecto Tuning, 2014).

Kaslow (2004) sostiene que el entrenamiento de los estudiantes debería incluir una combinación de componentes didácticos, tutoriales y actividades lo más cercanas posible a la experiencia real (como por ejemplo: proyectos, modelado, trabajo en conjunto con expertos, role playing, viñetas clínicas, prácticas y experiencias supervisadas).

Castañeda (2004) afirma que actividades como: análisis de casos, análisis de discusiones teóricas, investigaciones, elaboración de reportes escritos sobre lecturas, realización de práctica, ejercicios de simulación, son tareas relevantes para la formación del futuro profesional.

Es por ello, que se considera de importancia implementar actividades de enseñanza reales o simuladas que permitan el aprendizaje de procedimientos y resolución de problemas (Contreras & Velasco, 2014). Por lo que para la adquisición de competencias se pueden implementarse variados métodos de enseñanza-aprendizaje como son: la resolución de problemas, el estudio de casos, las simulaciones, las pasantías, las prácticas en campo entre otras (Hernández Pina, Arán Jara & Salmerón Pérez, 2012).

7.3 Las prácticas profesionales supervisadas en la carrera de Psicología y su importancia en la adquisición de competencias

Las prácticas profesionales supervisadas (PPS) se definen como un conjunto de prácticas a ser realizadas en el marco de proyectos o programas pertenecientes a la propia unidad académica o a instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (RM 800/11). También podrán realizarse en centros vinculados a la Universidad (García et al., 1999).

Se trata de un periodo de formación que atraviesan los estudiantes en contextos propios de la profesión, insertos en escenarios de trabajo reales (Zabalza, 2003). Las PPS representan la manera más directa de vinculación entre el mundo académico y el profesional. Se trata de prácticas sobre casos reales en tiempo real, en las que se busca aprender a ejercer como profesional en situaciones laborales reales (Moreno, 2002).

Las prácticas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa llevada a

cabo por los estudiantes con la guía y supervisión de la Universidad, uno de sus principales objetivos es favorecer que los alumnos apliquen y completen los conocimientos adquiridos en su formación (Castaño Collado, 2017).

Cada universidad tiene distintas formas organizar las PPS, por ejemplo, varían en la cantidad de créditos que otorgan por esta asignatura, el número de profesores tutores, la proporción de organizaciones externas y proyectos o programas de la propia unidad académica, los convenios con las organizaciones colaboradoras, el tipo de colaboración, etc. (García et al., 1999).

A pesar de las diferencias interinstitucionales, hay cierto consenso en considerar a las PPS como una de las asignaturas más relevantes en los planes de estudios de los futuros profesionales (Armengol Asparó, Castro Ceacero, & Jariot García, 2011).

Las PPS están conformadas por tres ejes fundamentales: el alumno, la institución o programa y el tutor/docente dentro de la carrera de Psicología. Se puede señalar que los alumnos conforman el elemento central de la práctica, al ser ellos a quien va dirigido, pero para que puedan adquirir las competencias propias del rol profesional, se necesita de una tutoría por parte de un profesor de la facultad y otra proveniente de profesionales que desempeñen su actividad laboral en la institución de prácticas (Zabalza, 2011).

Existen varias visiones acerca del propósito de las PPS:

- Punto de unión de la teoría con la práctica, proporcionando a los aprendices oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen al mundo real el conocimiento, las habilidades y las actitudes desarrolladas durante sus cursos de estudio universitario (Price, 1987).
- Organizador del currículum, posibilitando la formulación de problemas y cuestiones importantes para generar o poner en funcionamiento la investigación. La práctica profesional es el centro o eje organizador (Schön, 1992).
- Oportunidad de reflexionar sobre la experiencia y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia lo que convierte esa experiencia en aprendizaje y permite a los aprendices obtener beneficio de las situaciones en las que se encuentran (Boud, Keogh & Walker, 1985).

La formación práctica de un estudiante universitario es de gran relevancia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico. En esta

formación, se destacan particularmente las PPS por ser un primer acercamiento a la vida profesional así como por la duración temporal que tienen dentro del programa de grado (Raposo & Zabalza, 2011).

Las PPS se convierten así en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de los programas en la Educación Superior. En este contexto, la enseñanza de competencias profesionales aparece como prioritaria, exigiendo poner a los futuros egresados en escenarios reales, mediante la realización de PPS (Raposo & Zabalza, 2011).

Las PPS posibilitan una aproximación gradual al quehacer profesional al promover una participación guiada en actividades de menor a mayor complejidad, acompañada por profesionales y supervisada por docentes (De Diego & Horz, 2017).

Los estudiantes en las prácticas se apropian del repertorio cultural, ya que no solamente se aprenden conocimientos y procedimientos de su profesión, sino que se apropian de otros aspectos de la vida profesional, como son las relaciones interpersonales, los aspectos organizacionales, de identidad y éticos (De Diego & Horz, 2017).

Las PPS se dirigen a estimular y producir el aprendizaje, "saber hacer", "poder hacer" y "saber estar". No se trata sólo de conocer y saber aplicar técnicas y estrategias de intervención, sino sobre todo de adquirir un aprendizaje de rol (Domínguez Rey et al., 2007). El desarrollo de experiencias de entrenamiento mostrará a los estudiantes cómo atravesar el proceso de convertirse en psicólogos competentes, también ayudará a detectar aquellos estudiantes con dificultades en alguna competencia y permitirá generar estrategias de asistencia para que alcancen un nivel aceptable de conocimientos, habilidades y actitudes (Kaslow, 2004).

Las PPS constituyen un eje de articulación teórico práctica, posibilitando también el aprendizaje de contenidos procedimentales, competencias y destrezas propias de la profesión, posibilitando el acercamiento de los estudiantes a las áreas en que se desarrollarán profesionalmente (Quiroga Corvalán et al., 2016).

El entrenamiento varía considerablemente dependiendo de los objetivos y el modelo en que se basan los programas, las áreas básicas de estudio y las competencias necesarias para el ejercicio del rol en cada lugar (Kaslow, 2004).

Pero siempre deberá incluir una combinación de componentes didácticos, de la experiencia y tutoriales, además de estrategias de instrucción como proyectos, modelado, trabajo en conjunto con expertos, roleplayings con feedback, viñetas clínicas, experiencias en vivo, experiencias supervisadas y otras actividades lo más cercanas posible a la experiencia real (Kaslow, 2004).

El entrenamiento debe ser también en capacidad y no sólo en competencia, para que los psicólogos puedan adaptarse al cambio, generando nuevo conocimiento y mejorando su desempeño. Así como los psicólogos deben adaptarse al cambio, la profesión debe responder a los cambios en el conocimiento psicológico y en el mercado de trabajo, reevaluando las competencias necesarias para la práctica profesional (Fraser & Greenhalgh, 2001; Osorio Arias & Sabala Moreno, 2016).

En las carreras de Psicología, las PPS otorgan al estudiante un papel semejante al que desarrollará en su vida laboral (Díaz Barriga et al., 2006) permitiéndole un acercamiento al ámbito de trabajo, contando con un tutor que supervisa sus primeros pasos profesionales.

Tal como señala Lévy-Leboyer, (1997) “las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar” (p. 27).

Las PPS son un medio de especial utilidad para mejorar la adquisición de competencias (Castaño, Jenaro & Flores, 2014). Es por ello que son un ámbito privilegiado para adquirir competencias. La formación actual debe alejarse de un plan de estudios centrado únicamente en lo que los alumnos necesitan saber y orientarse a una organización que contemple los procesos de acción en donde se desarrollan los conocimientos, se adquieran competencias y se construya la identidad profesional (Tejada & Ruiz, 2013).

Si bien es importante tener un alto conocimiento de una competencia para ejecutarla, su conocimiento no garantiza una buena ejecución (Matthews, Davies, Westerman & Stammers, 2000). Una buena ejecución, además del conocimiento adquirido en los estudios, dependerá de las capacidades, rasgos de personalidad y otras características personales que constituyen funcionamientos más estables en el individuo y median el aprendizaje y la ejecución del profesional de la Psicología (Roe, 2003).

Es muy importante la determinación de las competencias en la formación

universitaria porque permiten ajustar la formación a las necesidades reales de los profesionales, rompiendo la tendencia a la acumulación de contenidos curriculares que muchas veces responden a los intereses de los docentes (Hager, Holland & Beckett, 2002).

Las PPS de grado de Psicología, además de ser un componente obligatorio en los planes de estudio actuales, son un elemento fundamental en la formación de los psicólogos que van a realizar los primeros aprendizajes de las competencias profesionales en el desempeño del rol laboral. Las PPS se proponen la adquisición de información, conocimientos, competencias y experiencia requeridos para el ejercicio del rol profesional (Domínguez Rey et al., 2007).

A su vez es importante que las PPS cuenten con instrumentos y criterios de evaluación, donde se consideren los tres tipos de conocimiento (procedimental, actitudinal y conceptual). Al entender que las PPS son de carácter integrador y transversal en el plan de estudios. Por lo tanto, deben considerarse aspectos del saber, del saber hacer y del saber ser (Valenzuela, Lugigo, Medina Rivilla, & Rodríguez Llanes, 2017).

En el documento titulado Tuning-EuroPsy (2014) se señala que las PPS proporcionan un aspecto importante del desarrollo de competencias y son un elemento importante de la cualificación profesional como psicólogo.

Se señala que países de Europa difieren en la medida en que las PPS se han desarrollado. En algunos países existe una tradición bien desarrollada, organizada con frecuencia por universidades en colaboración con diferentes instituciones propias del ejercicio profesional. Como por ejemplos en los países nórdicos y en el Reino Unido y en otros países su implementación ha sido más incipiente. Existen una amplia gama de PPS encontrándose diferencias en los países europeos que reflejan diferentes etapas de la evolución (Tuning-EuroPsy, 2014).

A modo de cierre es relevante señalar que las PPS en Psicología constituyen una herramienta central en los planes de estudio de Psicología por los motivos ya enumerados a lo largo del presente apartado.

Los diferentes autores señalan que las prácticas posibilitan un acercamiento al mundo laboral de manera supervisada y temprana. A su vez, la oportunidad que brinda las mismas para generar relaciones entre los estudiantes y la empresa o institución donde las realicen, esto último es fundamental para el aprendizaje de las características del rol

profesional, tanto es sus aspectos actitudinales éticos y de identidad profesional.

Como también mencionan que es un espacio en el que se espera el desarrollo de competencias y en el que se aprenden conocimientos, habilidades y destrezas, ubicando a los estudiantes en contextos de aprendizaje concretos. Por lo que las PPS permiten realizar actividades en ámbitos reales y acercarse a comprender el rol profesional y sus características.

CAPITULO 8: AJUSTE ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE SE ENSEÑAN, LAS QUE SE APRENDEN Y LAS QUE SE NECESITAN

En el presente apartado se plantea la relación entre Universidad y mercado de trabajo, centrándose en la tensión que existe entre ambos. Se buscará analizar la relación entre la formación del psicólogo y su inserción laboral, haciendo énfasis en los factores que influyen en el desajuste entre la formación con la que egresan los psicólogos y las demandas y necesidades del ejercicio profesional.

Para ello, se propone la reflexión sobre la utilidad de la autoevaluación y la heteroevaluación como métodos para evaluar el ajuste de las competencias que se enseñan, se aprenden y las requeridas para el ejercicio profesional.

Por último, se relevan investigaciones que analizan las competencias necesarias y su nivel de adquisición en la formación de grado en Psicología, desde el cruce de perspectivas de los distintos actores involucrados en el proceso formativo y en la inserción laboral del psicólogo.

8.1 Ajuste entre la Universidad y el mercado de trabajo del psicólogo

La relación entre la formación universitaria y el mercado laboral ha generado un gran interés dando lugar a una importante producción científica. Son varias las investigaciones que abordan dicha temática que históricamente ha preocupado por la tensión que existe entre ambas.

Pacenza y Echeverría (2011) han planteado una serie de interrogantes que surgen de esta estrecha pero a su vez tensa relación y que resultan orientadores para reflexionar: ¿Qué perfiles de graduados requiere el mundo laboral? ¿La universidad ha realizado

modificaciones en los programas y contenidos curriculares ajustados a los cambios de los paradigmas productivos? ¿La universidad, cumple un papel de productora de recursos humanos para el mercado laboral? ¿La universidad tendría que tener una postura crítica y de construcción de conocimientos sin tener en cuenta el ajuste con las demandas del mercado? ¿Cuáles son las nuevas tendencias del mercado de trabajo en relación a los empleos de los egresados universitarios?

Teniendo en cuenta dichos interrogantes, se pueden señalar algunos aspectos que interfieren en la relación entre formación de grado y empleo profesional: a) para el trabajo se requieren nuevas competencias que no siempre están contempladas en la formación, b) la diversidad de empleos excede los campos de inserción clásicos, que suelen ser los desarrollados a lo largo de la formación, c) es frecuente hallar un desajuste entre ocupación y cualificación, d) se ha producido una devaluación de los títulos de grado, siendo cada vez más necesaria la formación de postgrado, e) la recesión económica suele generar nuevas demandas y mayores niveles de precariedad laboral (Pedroza Flores, et al., 2007).

Sumado a lo anterior se suele indicar que la educación universitaria y el mundo del trabajo tienen tiempos y objetivos diferentes. El trabajo se modifica en base a la innovación tecnológica, cambios abruptos, surgimiento de nuevas necesidades y demandas. Desde la educación son varias las estrategias posibles de articulación con el sistema laboral, pero la transmisión de conocimientos demanda procesos prolongados de tiempo y sus modificaciones son más lentas y graduales, por lo que tiende a generarse un desequilibrio entre ambas esferas (Casali, Farber, Giangiacomo, Hernández & Toribio, 2005).

Por otro lado, hay autores que advierten que la educación universitaria en épocas pasadas garantizaba la pronta inserción en el mercado laboral, situación que no ocurre hoy en día. Los egresados se encuentran sujetos a los cambios que impactaron fuertemente en la posibilidad de ingresar en el mercado de trabajo (Isorini, Cerro & Goni, 2006; Pacenza & Echeverría, 2011; Weisgras, 2006). En tal sentido, durante décadas se ha entendido la formación universitaria como una inversión para el acceso al mercado laboral (Pereyra, Luzón & Sevilla, 2006).

Al mismo tiempo el número de personas con estudios universitarios que se han incorporado al mercado laboral ha crecido considerablemente y esto ha provocado cambios en los requisitos para el trabajo y en el tipo de empleo (Vila, 2000).

Cabe aclarar que la enseñanza superior tiende a estar menos unida a tareas ocupacionales que otros niveles formativos orientados al ejercicio profesional (Castro Solano, 2004).

Más allá de esto, se destaca el rol de la educación en los procesos de incorporación al mundo global. En especial se ha enfatizado el papel determinante de la educación como factor clave para el desarrollo económico de los países (Testa & Spinoza, 2005).

Ante los retos que se plantean, se le ha dado un papel de especial protagonismo a la Universidad en la esfera del desarrollo social y económico. Y allí es donde surge el planteo de si la Educación Superior debería estar sólo al servicio de la prosperidad económica (Alonso, Fernández Rodríguez & Nyssen, 2009).

A razón de ello Jiménez y Rendón (2017) señalan que la educación universitaria debe contribuir a la solución de problemas sociales y económicos de la región y garantiza la formación de profesionales con conocimientos y habilidades que le permitan trascender su formación.

Queda claro que la formación tiene la necesidad de identificar las diversas demandas sociales y del mercado laboral específico del país o región para poder elaborar programas y acciones destinadas a la formación para el trabajo (Riquelme & Herger, 2002). Las universidades tienen el compromiso de formar un profesional con las competencias necesarias para enfrentarse a la realidad social del país (Daza, Charris & Viloría, 2015).

Aun así, es cierto que las instituciones de Educación Superior, no han de formar partiendo únicamente de las demandas productivas, sino que debe ir más allá buscando la formación integral de la persona. La educación ha de servir para mucho más que para que el graduado acceda a un puesto de trabajo, ha de ir encaminada a potenciar el despliegue de todas sus capacidades a lo largo de toda la vida (Martínez, Buxarrais, & Esteban, 2002).

Es por ello, que las universidades deben responder a las necesidades de la sociedad en el presente y también contar con proyección de futuro, de forma tal que se formen profesionales que puedan resolver los problemas asociados a su profesión de manera dinámica y sustentable (Tejeda Díaz, 2016).

Algunos autores afirman que la inserción laboral está determinada, en cierta medida, por las competencias que se adquieren en la formación de grado. Por lo que el nivel de ajuste entre los saberes enseñados en la Universidad y lo requerido en el mercado laboral va

a influir notablemente en la inserción profesional (Pedroza Flores, Villalobos Monroy & Morales Euzarraga, 2007).

Para garantizar una educación pertinente y de calidad es necesaria una conexión entre las ofertas de la Educación Superior con las demandas, expectativas y necesidades de la sociedad con el objetivo de satisfacer los requerimientos de la enseñanza y de la sociedad (Brunner & Scheele, 2012).

Es importante mencionar que los egresados, al salir al mercado laboral, ponen a prueba su formación, evaluando si esta se adecua y si está a la altura de lo que se le demanda (Pedroza Flores, et al., 2007).

La diversificación de las ocupaciones y el dinamismo de los mercados demuestran que no todos los procesos formativos conducen a la profesión para la cual se han preparado los graduados. Chaves Lechuga y Noguera Ballús (2008) sostienen que este puede ser el caso de los graduados en psicología.

Lo mencionado anteriormente incrementa la necesidad de profundizar en investigaciones para poder conocer cuáles son las demandas y las competencias requeridas, en búsqueda de mayor ajuste entre lo que se pretende lograr en la formación y lo que requiere la sociedad (Jiménez Vivas, 2009).

Es indispensable que las Instituciones de Educación Superior actualicen sus programas formativos en función de los cambios que a nivel social se presentan, buscando que el egresado adquiera las competencias tanto profesionales como personales que le permitan impactar de manera positiva en la sociedad (OECD, 2015).

Con esta intención, la Educación Superior también se identifica como ámbito clave para el crecimiento económico y el desarrollo social (Briceño, 2010; Moreno-Brid & Ruiz-Nápoles, 2010). Cabe recordar que la UNESCO hace ya muchos años proponía la necesidad de reforzar los vínculos entre las instituciones de educación superior y mundo del trabajo (UNESCO, 1998).

Por otro lado, el relevamiento de las necesidades de la comunidad no resulta preponderante en Argentina, pero si es un tema comúnmente tratado en otros países a la hora de determinar las incumbencias de algún campo profesional y el diseño de puestos de trabajo (Castro Solano, 2004).

Existen diferentes investigaciones que ponen el acento en los déficits formativos de

los estudiantes de psicología, delimitando ciertas carencias en la formación, tal como ya se ha planteado en apartados anteriores. Pero que es central retomar para comprender el desajuste entre formación e inserción laboral. Algunos déficits formativos que se informan son: sesgo clínico dentro de la formación y marco teórico prácticamente hegemónico psicoanalítico; poco espacio para otros ámbitos profesionales más allá del clínico en la formación y dentro del área clínica escaso espacio para corrientes teóricas más actuales; formación principalmente en teoría, otorgándole escasos espacios de formación práctica (Benito, 2009; Courel & Talak, 2001; Di Doménico, 2007).

Un tema central que se plantea es en torno a que las carreras se han desarrollado aisladas de los organismos y lugares donde se practica la psicología como profesión, con insuficiente entrenamiento en procedimientos de intervención profesional en los campos de trabajo (Benito, 2009; Courel & Talak, 2001; FEPR, 2017).

Es decir, la formación con que egresan los graduados está bastante desvinculada de las problemáticas y demandas sociales que los psicólogos tienen que resolver. Esto puntos invitan a repensar la formación, las características y competencias que debe poseer un licenciado en psicología al momento de graduarse. Por lo que surge como interrogante: ¿Cuáles son las competencias profesionales que un psicólogo debe tener para estar bien formado y responder a las demandas sociales? ¿Las universidades están realmente formando y enseñando aquello que las personas necesitan?

Es por ello que se señala que la formación actual debería alejarse de un plan de estudios centrado únicamente en lo que los alumnos necesitan saber y orientarse a una formación que contemple los procesos de acción en donde se desarrollan los conocimientos, se adquieren competencias y se construye la identidad profesional, teniendo en cuenta las demandas sociales y laborales para su implementación (Tejada & Ruiz, 2013).

Es por ello que el proyecto Tuning cobra especial relevancia en este momento al proponer las principales competencias tanto genéricas como específicas a desarrollar por los estudiantes universitarios. Sus propuestas estructuran los nuevos planes de estudio con un enfoque de convergencia. En un futuro, la consecución de las competencias descritas posibilitarán una mayor vinculación entre la Educación Superior y lo que requiere la sociedad (Yaniz & Villardón, 2006).

8.2 La autoevaluación y la heteroevaluación como métodos para evaluar el ajuste de las competencias que se enseñan, se aprenden y se requieren

Como se ha señalado en los apartados anteriores existe una proliferación de enfoques de competencias y estos dan como resultado variadas alternativas acerca del modo de evaluarlas.

Desde hace unos años se vienen producido transformaciones en la concepción de la naturaleza de la evaluación de los aprendizajes. Los cambios que esto conlleva implican modificaciones en los métodos y criterios de evaluación, en función no sólo de los contenidos, sino también de habilidades, destrezas y valores propuestos a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Beneitone et al., 2007).

Diversos autores han analizado lo que implica la evaluación por competencias, su conceptualización, las diferentes clasificaciones y modalidades de realizarlas (De Ketele, 2006; Laurier 2005; McDonald et al., 2000; Stephen & Smith 2003).

Comúnmente se menciona que la evaluación de las competencias es un proceso complejo, por lo que no existe un instrumento perfecto que permita la evaluación de las competencias en su totalidad (Ribes, 2006).

Es por eso que se suele señalar que la evaluación por competencias requiere utilizar una diversidad de instrumentos y diferentes agentes de evaluación (Cano, 2008).

Kaslow (2004) propone que la evaluación de las competencias en psicología es un proceso multi-rasgo, multi-método y multi-informantes. Multi-rasgo se refiere a la necesidad de evaluar todos los dominios de la competencia (los conocimientos, habilidades, actitudes y valores). Cuando hace referencia a Multi-método implica que la evaluación de las competencias exige utilizar diferentes medidas de evaluación. El carácter multi-informante de la evaluación plantea la utilidad de recoger información desde múltiples perspectivas como son: expertos, supervisores, colegas, uno mismo, clientes y miembros de la comunidad.

Por lo que evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de una forma integrada sus componentes, desde diferentes medidas y agentes evaluadores.

Es importante precisar que existen variadas clasificaciones de evaluación por competencias. Cuando estas se clasifican de acuerdo con los agentes o sujetos evaluadores se denominan: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Jiménez Galán, González

Ramírez & Hernández, 2010).

La autoevaluación de competencias es aquella en la que el agente evaluador y sujeto evaluado es la misma persona (Fuentes-Medina & Herrero Sánchez, 1999). Es el proceso en el cual el sujeto valora su propio rendimiento y desempeño (Escudero Escorza, 2010). En la autoevaluación la persona emite juicios acerca de su propio aprendizaje. Este tipo de evaluación permite que el sujeto pueda detectar sus carencias y necesidades de aprendizaje así como sus fortalezas y áreas de mayor dominio (Bretones, 2008).

Por lo que el proceso de autoevaluación de competencias radica generalmente en las competencias percibidas. Las mismas son las creencias de los individuos sobre su capacidad individual para la realización de acciones específicas para alcanzar un determinado rendimiento (Cunha, Mesquita, Moreno, Boletto, Tavares & Silva 2010).

Un dato importante es que la autopercepción, de competencias hace referencia a las valoraciones que una persona tiene respecto a sus capacidades, y esto se relaciona directamente con sus creencias, actitudes, deseos, valoraciones, expectativas, que se fundamentan en la realidad, pero se transforma en su mundo interno (Martínez, 2009).

La veracidad de la autoevaluación depende de la honestidad por parte de quien la efectúa, ya que pueden dar respuestas sujetas a la deseabilidad social, distorsionando su autopercepción de competencias (de las Cuevas Castresana & González De Rivera y Revuelta, 1992).

Igualmente cabe aclarar que la autoevaluación es un componente relevante de la evaluación de competencias, al darle lugar a la percepción que cada persona tiene sobre sí respecto a su actuación en un campo de acción predeterminado (Gimeno Santos & Gallego Matas, 2007).

Por lo tanto, se considera de gran utilidad conocer qué perciben los estudiantes y graduados de Psicología sobre su nivel de autoeficacia en relación con las competencias y qué importancia le conceden en el marco de su formación. Esto permite acercarse a conocer como perciben su manejo de la competencia y además, delimita pautas para orientar las propuestas formativas y diseñar programas educativos que tengan en cuenta sus necesidades (Pinto Molina & Puertas Valde iglesias, 2012).

Por otro lado, se encuentra la heteroevaluación de competencias, la misma se trata de la valoración que hace una persona sobre otra respecto de las competencias (Escudero

Escorza, 2010).

Esta es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con sus estudiantes, siendo un proceso importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez Galán, González Ramírez & Hernández, 2010).

En la heteroevaluación se consideran los logros y aspectos a mejorar respecto a los parámetros acordados. Es decir, la evaluación la realiza respecto a un trabajo, actuación o rendimiento. Esta evaluación informa y orienta a los actores educativos sobre el desarrollo integral del estudiante, no solo de los logros, sino de las dificultades que puede encontrar en el proceso (Escudero Escorza, 2010).

Cabe resaltar que en la metodología implementada por Tuning y utilizada en la presente Tesis, los grupos consultados fueron: alumnos, graduados, empleadores y académicos.

Se buscó conocer la autopercepción de competencias y la importancia que le conceden estudiantes y graduados a cada competencia en el marco de su formación. Así como la evaluación que realizan los docentes y empleadores de psicólogo sobre las competencias desarrolladas por los alumnos luego de atravesar el proceso formativo y también la importancia de las competencias para el perfil del Psicólogo.

Así, los estudiantes participarán mediante la autoevaluación en la estimación del dominio conseguido en las competencias y los profesores y empleadores mediante la heteroevaluación. Es decir la autoevaluación y la heteroevaluación de competencias son las modalidades utilizadas, como mecanismos para conocer la opinión de los diferentes agentes y su grado de ajuste.

La evaluación propuesta por Tuning e implementada en esta Tesis utiliza como herramienta de medición múltiples informantes. Luego de la recolección de datos, permite observar similitudes y diferencias entre los diferentes agentes intervinientes. La misma busca analizar desde diferentes ángulos información relevante de una persona para la formación y el trabajo. Es por ello que Tuning propone la reflexión conjunta procedente de las universidades y de información actualizada para el desarrollo de titulaciones adecuadas.

En el proyecto Tuning se reconoce que los estudiantes necesitan titulaciones idóneas para realizar sus estudios. Estas no deben ser solamente un reflejo de lo que los grupos sociales y profesionales valoran, sino que deben contener una visión panorámica de los

diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje e inserción laboral.

A partir de lo anterior, se concluye que el proceso de evaluación del aprendizaje, permite la obtención de información sobre el rendimiento o logros del estudiante, aunque no se limita a esto, también permite interrogar sobre el alcance de los objetivos de enseñanza y utilizar la información adquirida para tomar decisiones que permitan mejorar las carreras (Medina Rivilla, Sanchez Romero & Perez, 2012).

8.3 Estudios sobre el ajuste entre las competencias del psicólogo según los diferentes actores involucrados en América Latina

Es interesante analizar el cruce de opiniones y perspectivas de los diferentes actores involucrados en el proceso formativo y de inserción laboral del psicólogo. Para dar cuenta de ello, en el presente apartado se relevan algunas investigaciones sobre el ajuste entre las competencias del psicólogo y las demandadas por los empleadores. Como así también de las competencias que se enseña en la universidad y la utilidad de las mismas en el mercado laboral. Señalando trabajos en los que se analiza el plan de estudios para evaluar su pertinencia en la adquisición de competencias. Además de investigaciones que buscan determinar en qué competencias los estudiantes y graduados se autoperciben más competentes y en cuales menos y en algunos casos además interrogan sobre su nivel de importancia. A su vez se recopilan estudios que tienen como eje la percepción de los docentes y empleadores sobre la importancia y adquisición de las competencias por parte de los alumnos.

Por último es pertinente señalar las investigaciones que tienen como referentes las competencias planteadas por el Proyecto Tuning América Latina.

8.3.1 Las competencias del psicólogo y las demandadas por el mercado

Un trabajo relevante en este campo es el realizado por Castro Solano (2004) quien llevo a cabo una investigación en el ámbito local en la que analiza el ajuste entre las competencias profesionales del psicólogo y la capacidad para atender a las necesidades de la comunidad en cuatro grandes áreas: salud, educación, justicia y trabajo.

Para ello aplicó una encuesta a estudiantes avanzados, graduados y empleadores de

psicólogos, donde se les solicitó a los empleadores de psicólogos que especificaran las competencias requeridas a los psicólogos para un desempeño idóneo y a los estudiantes y graduados se les solicitó que señalaran la autopercepción de 57 competencias identificadas por los empleadores. Los resultados evidenciaron que los estudiantes tienen una baja autopercepción de competencia en casi todas las áreas de la Psicología evidenciando un pobre ajuste entre las competencias requeridas y las autopercebidas (Castro Solano, 2004).

El cuestionario de autopercepción de competencias desarrollado Castro Solano (2004) en su investigación fue utilizado en varios estudios tanto a nivel local como en otros países. Algunas de ellas son las que se realizaron en Colombia por Uribe Rodríguez, Aristizabal Motta, Barona Henao y López Lesmes (2009) y por Villamizar Acevedo, Becerra Álvarez y Delgado Martínez (2014), en Argentina por Sánchez, Castañeiras y Posada (2012). A continuación se desarrolla brevemente cada estudio.

Uribe Rodríguez, et al., (2009) en un estudio en Colombia se buscó analizar las competencias laborales genéricas y específicas de 98 estudiantes y 21 egresados de la Universidad Pontificia Javeriana y de las competencias requeridas por los empleadores de psicólogos, de acuerdo con las áreas de ejercicio profesional clásicas. En lo que se encontraron resultados similares, debido a que se encontraron diferencias entre las valoraciones de los empleadores y de los psicólogos respecto a las competencias en cada área. Sin embargo, se observó que entre las competencias genéricas altamente valoradas tanto en empleadores como psicólogos aparecen: análisis de la información, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, planificación estratégica, trabajo interdisciplinario y realización de presentaciones orales para diferentes públicos.

Villamizar Acevedo, Becerra Álvarez & Delgado Martínez, (2014) en su investigación buscaron identificar la autopercepción de competencias en un grupo de estudiantes de los últimos años de una carrera de Psicología, de una universidad privada de Bucaramanga (Colombia). Se encontró que el 44 % se consideran medianamente competentes para realizar actividades en el campo de salud, el 42% para efectuarlas en el campo educativo y 31% en el campo laboral. Los datos encontrados muestran que los estudiantes se autoperceben medianamente competentes. Por otro lado, también hallaron que el nivel de autopercepción desciende en la medida que esté más cerca de finalizar sus estudios. Los autores explican dichos resultados relacionándolo con la realización de

prácticas al final de la carrera, posiblemente porque las prácticas no solo sirven para desarrollar competencias profesionales sino que permiten dar cuenta a los estudiantes de último semestre del reto que les espera como profesionales.

Sánchez, Castañeiras y Posada (2012), llevaron a cabo una investigación con estudiantes de último año y graduados de una universidad pública Argentina en el que encontraron que ambos grupos se perciben como medianamente competentes. Al tratar de detectar la existencia de diferencias significativas en las percepciones entre alumnos y graduados las identificaron para las de clínica, las generales y las jurídicas. En las dos primeras los egresados se autopercebieron como más competentes que los alumnos y en las jurídicas los alumnos se autopercebieron más competentes que los graduados.

Otra investigación que busca determinar las competencias demandadas a los psicólogos en el ámbito profesional en Colombia es la de Ruiz, Jaraba y Romero (2008) quienes dieron cuenta de que el conocimiento de principios psicológicos, el uso de herramientas tecnológicas, habilidades en la solución de problemas, poseer iniciativa y calidad humana y ética profesional, son los requisitos más solicitados por el quehacer profesional actual.

Álvarez, Gómez, y Ratto (2004) investigaron en Chile las competencias que jefes de recursos humanos consideran que deben tener los psicólogos para participar en el mercado laboral y cuáles de ellas poseen los estudiantes de los últimos años de la carrera de Psicología. Los resultados evidenciaron que los jefes encuentran como relevante: análisis y evaluación de problemas, conocimientos técnicos-profesionales, colaboración, desarrollo de alianzas, planificación, organización, y toma de decisiones. En cuanto a los estudiantes señalan: la adaptabilidad, generación de confianza, innovación, trabajo en equipo y visión global. Sin embargo, marcan que carecen de las competencias de: análisis-evaluación de problemas, conocimientos técnicos-profesionales, energía, desarrollo de alianzas, diseño estratégico de puestos, lograr el compromiso, planificación y organización, toma de decisiones y tolerancia al estrés.

Un estudio que buscó evaluar la percepción que tienen los empleadores acerca de las competencias laborales de los egresados del programa de Psicología de la Universidad de la Costa, Costa Rica realizó entrevistas estructuradas a 15 empleadores que tenían a su cargo psicólogos egresados de la Institución Educativa. Como resultado se encontró que los

empleadores reconocen la importancia de competencias laborales como: Trabajo en Equipo, comunicación y relaciones interpersonales e iniciativa. Sumado a lo anterior la mayor parte de los empleadores entrevistados calificaron el desempeño de los profesionales en psicología como excelente (Martínez, Burgos, & Meza, 2016).

8.3.2 Las competencias que se enseñan y su utilidad en el ejercicio profesional

Una investigación realizada en Colombia tuvo como objeto de estudio las competencias académicas definidas para la enseñanza universitaria en Psicología y su uso en el ejercicio de la Psicología. Se definió una muestra de egresados y estudiantes practicantes a los cuales se los indago sobre la utilización en la práctica de cada una de las competencias establecidas para su desarrollo en el ámbito académico. Encontrándose que todas las competencias fueron utilizadas o realizadas en el ámbito profesional. Aunque se evidencia que algunas competencias no son muy empleadas, pero que la mayoría presenta un elevado uso (Yáñez & Ortiz, 2015).

Se puede señalar la investigación realizada en la Universidad Autónoma de Baja California, México en la que se buscó analizar los programas de estudio que permitan explicitar que es lo que se enseña en el aula, para establecer los niveles de las competencias que deben lograr los alumnos de Psicología (Contreras & Velasco, 2014).

Otro ejemplo de ello, es un estudio que plantea el debate sobre la formación universitaria por competencias en la Universidad Católica del Uruguay en la carrera de Psicología en el que se plantean los principales desafíos que genera la formación por competencias. Para ello analiza el perfil del egresado, el ajuste de los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación. Sostiene la necesidad de lograr armonía entre los contenidos a presentar, las metodologías de enseñanza y el profesional que se quiere formar (González & Silva, 2008).

8.3.3 Las competencias que los estudiantes y graduados se autoperciben más competentes y su nivel de importancia

Por ejemplo Manzo (2009) evaluó la autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de Psicología del ciclo profesional, en la que advirtió una alta autopercepción

de competencias clínicas en detrimento de los otros ámbitos profesionales. Luego en otro trabajo buscaba relevar la autopercepción de competencias clínicas y el grado de importancia atribuida a las mismas en estudiantes del último año y graduados de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los resultados muestran los mayores puntajes de autopercepción de competencias en: la planificación y realización de entrevistas psicológicas, el establecimiento de la alianza terapéutica, criterios de derivación e interconsulta. Los valores más bajos se encuentran en: tratamientos psicológicos con niños, intervenciones en parejas, tratamientos familiares, tratamientos con pacientes con trastornos de la personalidad y prevención en drogodependencia. En cuanto al grado de importancia atribuida es mayor en las competencias referidas a la realización de entrevistas psicológicas, criterios de derivación e interconsultas, prevención psicológica y potenciar aspectos salugénicos y los valores más bajos en: la planificación y realización de prevención en drogodependencia y la intervención con parejas (Manzo, 2014).

Dsitel (2014) realizó una investigación de similares características en la Universidad Nacional de San Luis, en la que se centraba en la autopercepción de competencias clínicas de los estudiantes que cursaron las materias correspondientes al área clínica entre el 2007 y 2008.

Un trabajo tuvo como objetivo evaluar la autopercepción de competencias clínicas y la importancia relativa atribuida a las competencias vinculadas con los psicofármacos para el ejercicio profesional en estudiantes avanzados y graduados de psicología en Mar del Plata, Argentina. Los resultados muestran un déficit en la autopercepción de competencias como en la importancia atribuida a la capacidad de identificar las distintas clases de psicofármacos, su función terapéutica y sus posibles efectos en los usuarios (Manzo & Di Domenico, 2013).

Macías, Trujillo, Rodríguez y Parrado (2009) realizaron entrevistas a 81, estudiantes próximos a graduarse y egresados de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), ellos se percibieron competentes en la resolución de problemas y en el interés por el conocimiento científico, pero no se sintieron competentes en los conocimientos profesional y académico.

Suarez (2011) identificó las autopercepciones de 48 graduados y 56 estudiantes de los últimos años de psicología. En el que se encontró que los estudiantes se consideran

competentes en evaluación psicológica y diagnóstico individual, en competencias genéricas y compromiso ético. Se perciben poco competentes en diseño e implementación de programas de intervención psicológica grupal y/u organizacional. En la mayoría de las competencias los alumnos no perciben que hayan logrado adquirir un nivel de desarrollo de sus capacidades que les permita sentirse satisfechos para desempeñarse con efectividad.

Una investigación que se destaca es la de Herrera, Restrepo, Uribe y López (2009) en la que participan egresados y estudiantes de una universidad privada de Colombia, que busca delimitar cuáles son las competencias académicas y profesionales que se identifican con fortaleza. Los estudiantes y egresados se perciben más competentes en el área organizacional, dada su especial capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, tareas de selección y reclutamiento. Se encontró que se autoperciben menos competentes en el campo de la investigación y de evaluación psicológica. Reconocen que deberían mejorar su manejo del idioma inglés, evaluación y asesoramiento para actividades deportivas y evaluación e intervención en neuropsicología clínica.

A su vez se pueden señalar los hallazgos presentados por Charria et al. (2011) quienes a partir de la elaboración de un diccionario de competencias genéricas académicas, profesionales y laborales del psicólogo evaluaron la autopercepción de competencias en egresados y estudiantes. Los resultados de esta investigación identifican como debilidades las competencias: dominio de un idioma extranjero, análisis numérico, gestión de proyectos y dominio tecnológico y destacan competencias como respeto por la diversidad, integridad, confidencialidad, apoyo a los compañeros, desarrollo de relaciones y trabajo en equipo.

Cabrera, Energeci, Larraín y Moretti (2008) realizan un relevamiento de las competencias consideradas más importantes por una muestra de alumnos y docentes en la cual se destacan: la capacidad de escucha, el manejo del conocimiento de la disciplina, competencias de análisis y comprensión; mientras que habilidades técnicas, como el uso de pruebas psicológicas, no son consideradas como tan importantes.

Una investigación proveniente de Chile buscó describir el rol autopercebido del psicólogo y las competencias requeridas en diferentes ámbitos de desempeño profesional. Para esto, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a psicólogos que se desempeñan en distintas áreas de la profesión. Se encontró principalmente que el rol autopercebido es: difuso y confuso o bien flexible y amplio; tiene como misión promover el bienestar de las

personas y varía en función del contexto de actuación. Se observan la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias generales como la comunicación oral e interpersonal, y específicas como comprensión teórica, investigación científica y evaluación (González, González, & Vicencio, 2014).

Moncada (2015) en Chile realizó un estudio para definir las competencias para el desempeño de psicólogos en Atención Primaria de Salud (APS). Se construyó una propuesta de 76 competencias en la que los encuestados señalaron que 74 de las competencias son calificadas como pertinentes o muy pertinentes.

Un estudio releva la autopercepción de competencias prácticas en estudiantes de grado de la carrera de Psicología en dos universidades públicas. Se aplicó a alumnos de ciclo profesional o avanzado un cuestionario para indagar la percepción subjetiva de apropiación de las competencias prácticas requeridas. Se encontró una ponderación del área clínica asistencial respecto de competencias básicas y complementarias (Fierro, 2013).

Por su parte, Alonso-Martín (2010) lleva a cabo un estudio en el que analiza el nivel de importancia y de desarrollo de competencias genéricas estudiantes de Psicología. Los resultados muestran que el nivel de importancia de las competencias está por encima del nivel de desarrollo alcanzado.

8.3.4 Las investigaciones que plantean las competencias del psicólogo por el Proyecto Tuning América Latina

Salazar Mora y Prado-Calderón (2012) realizaron un estudio con docentes, empleadores, estudiantes y graduados de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR) con el objeto de delimitar cual era el grado de importancia y el cumplimiento de las competencias específicas planteadas en el marco del proyecto Tuning América Latina. En el estudio fueron consideradas todas las competencias de elevada importancia, lo que sugiere que todos los ítems del listado comprenden conocimientos y habilidades altamente valorados para el ejercicio de la Psicología. Las competencias que se consideraron como más importantes son las que se refieren al aspecto ético del ejercicio profesional, y se incluye el compromiso ético y el respeto a la diversidad y también la capacidad para concretar la teoría en acciones específicas y las habilidades para comprender e intervenir teniendo en cuenta el contexto de las personas y su realidad biopsicosocial. Tuvo gran relevancia la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios.

En una investigación realizada en la Universidad de las Américas con el Proyecto Tuning América Latina competencias específicas del psicólogo; los alumnos manifiestan que las competencias relacionadas con efectuar investigaciones científicas de psicología; realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de psicología, se han desarrollado poco en la facultad. En tanto que los egresados opinan que las competencias como: diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades, al igual que trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contexto de práctica; la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la psicología, constituyen competencias escasamente desarrolladas en la facultad. Ambas muestras, tanto alumnos y egresados concuerdan en que las competencias de integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional y el diseño de validación y confiabilidad de herramientas psicométricas su desarrollo ha sido escaso a nivel de formación. Sin embargo los docentes manifiestan que capacidades como conocer y entender la epistemología de la ciencia psicología y el hecho de realizar asesoría y orientación psicología son competencias poco desarrolladas en la formación académica (Pertile de Aranda, 2017).

De manera similar en México se realizó una investigación con el propósito de identificar las competencias genéricas que los estudiantes de Psicología consideran importantes para su desarrollo profesional y sobre todo aquellas que consideran son desarrolladas por la universidad. En ella se aplicó el Cuestionario para alumnos de Competencias Genéricas del proyecto Alfa Tuning-América Latina. Los resultados obtenidos indican que las competencias que consideran más importantes los estudiantes son: el compromiso ético, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, habilidad para procesar y analizar información, compromiso con la calidad, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, y habilidades interpersonales (Ross Argüelles et al., 2011).

CAPÍTULO 9: APORTES PARA LA INTEGRACIÓN, REFLEXIÓN Y DEBATE

9.1 Resumen y conclusiones

En el presente apartado se buscará realizar un análisis de algunos de los puntos

críticos sobre el ajuste entre las competencias que se enseñan, se aprenden y son importantes en la formación.

Desde hace unos años ha aumentado el interés en la identificación de competencias centrales en la formación de los estudiantes de psicología (Fouad, et al, 2009). Tal como se ha señalado existen diferentes investigaciones que ponen el foco en detectar aquellos conocimientos, habilidades y valores relevantes en la formación del psicólogo. Prueba de ello son las competencias propuestas por Europsy: Developing an European Diploma of Psychology, Canadian Psychological Association, Australian Psychological Society, New Zealand Psychologists Board y el Proyecto Tuning.

Una cuestión debatida al respecto es la utilización del concepto competencias por su polisemia y poco acuerdo sobre su conceptualización. Como se ha mencionado anteriormente en la actualidad no existe una definición de competencia compartida por la mayoría, lo que ha llevado a la coexistencia de múltiples definiciones y clasificaciones (Weinert, 2004).

Es por ello la relevancia de que cada propuesta conceptualice de manera clara y coherente que entiende por el término competencia para evitar la confusión y distorsión de su utilización (Ruiz, Jaraba & Romero, 2008).

Ahora bien, ubicando específicamente los debates que se han presentado sobre el Proyecto Tuning se le han cuestionado aspectos como por ejemplo: el uso prioritario de una metodología empirista, el darle espacio a la opinión de los empleadores en la consulta sobre competencias y el proponerse como un modelo de referencia universal normativo (Díaz Barriga, 2006; Escudero, 2007; Rué, 2008).

A pesar de ello, cabe recordar el enunciado del Proyecto Tuning que dice: “En Tuning, las competencias se describen como puntos de referencia para el diseño y la evaluación de los planes de estudio y no como “camisas de fuerza”. Los puntos de referencia garantizan flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio y al mismo tiempo proporcionan un lenguaje compartido con el que describir sus objetivos” (Tuning educational structures in Europe, p.9).

Es decir, este Proyecto busca lograr puntos de acuerdo convergencia y entendimiento mutuo y no la uniformidad de las carreras. La búsqueda de un espacio compartido respetando la autonomía a nivel institucional, las tradiciones y las diversidades.

Con el objeto de desarrollar un lenguaje común para comprender las diferentes problemáticas de la Educación Superior y colaborar en la elaboración de herramientas útiles para su abordaje y que han sido producidas por otros académicos (Rodríguez Cárdenas, et. al; 2013).

Otro de los aspectos relevantes de análisis es la relación entre formación y empleo. En nuestro país la carrera de Psicología se ha desarrollado históricamente un tanto aislada respecto de las necesidades del contexto, en los que se ha dado poco espacio al análisis del plan de estudios para responder a las demandas sociales.

Esta es una problemática que reviste especial atención, si se parte de la concepción de que la inserción laboral está determinada, en cierta medida, por las competencias que se adquieren en la formación, es decir que el nivel de ajuste entre lo aprendido en la Universidad y lo requerido en el mercado laboral va a influir en la inserción profesional (Pedroza Flores, Villalobos Monroy & Morales Euzarraga, 2007).

La identificación de competencias requeridas a los psicólogos es una tarea indispensable para el establecimiento de un plan de estudios que permitan al estudiante desarrollar las potencialidades necesarias para responder a las demandas del medio. De este modo aumentan los niveles de empleabilidad, se ofrece un profesional cualificado y en sintonía con los requerimientos del entorno social.

Y aquí otro de los debates sobre la temática, ya que la universidad no puede quedar subsumida a las demandas del mercado. Es cierto, que las Universidades no deberían formar partiendo únicamente de las demandas productivas, sino que debe ir más allá buscando la formación integral de la persona. La educación ha de servir para mucho más que para que el graduado acceda a un puesto de trabajo, ha de ir encaminada a potenciar el despliegue de todas sus capacidades (Martínez, Buxarrais, & Esteban, 2002).

Por lo que es importante distinguir que formarse es diferente de aprender los contenidos de las disciplinas que el plan de estudios incluye. Formarse no solamente refiere a los contenidos académicos sino también debieran hacerlo en su preparación para la vida, no sólo para la profesión y trabajo. Es decir, la formación debería ser integral teniendo en cuenta conocimiento, aptitudes, destrezas y valores, que se necesitan para resolver de manera eficaz las situaciones de la vida (Zabalza, 2012).

En este sentido, la importancia de esta investigación radica en explorar el tema

desde el punto de vista de sus principales protagonistas. Quién mejor que los propios estudiantes, graduados, académicos y empleadores de psicólogos para poder dar cuenta de cuáles son las competencias que les permite adquirir la formación actual y la relevancia de las mismas.

Es por ello que además es de especial relevancia analizar el cruce de perspectivas de los diferentes actores involucrados en el proceso formativo y de inserción laboral para poder entender de este modo lo que se considera importante en la formación y cuanto se adquiere al transitar la carrera.

Es así que el tema de la presente Tesis reviste utilidad para la inclusión del análisis de una temática actual como es la formación que debe poseer un psicólogo y propicia instancias de análisis que permitirán tomar acciones orientadas a mejorar las actividades formativas.

Esto nos invita a reflexionar también sobre la formación por competencias. ¿Sería útil su implementación en las carreras de Psicología? ¿Qué propone este cambio de perspectiva de enseñanza?

Cabe remarcar que el modelo de formación por competencias ha tenido gran desarrollo en los últimos años, incluso se puede considerar que se ha convertido en un sinónimo o representante de vanguardia educativa. Es por ello, que en el ámbito de la educación se ha generado toda una corriente de discusiones y propuestas en torno a la importancia de promover el enfoque de formación por competencias (Gómez Carreto, Moreno Vidal & Mena Cruz, 2009). En nuestro país el debate es incipiente, se encuentran muy pocas investigaciones sobre el tema, y es aún más escaso el abordaje que ha tenido la temática en la carrera de Psicología.

Como se ha señalado la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una alternativa en el campo de la educación, con la expectativa de que permita mejoras en el proceso de formación. Desde la década de los noventa, se pueden encontrar diferentes formulaciones en relación al tema de las competencias, como por ejemplo: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias (Díaz Barriga, 2006).

Son muchos los autores que sostienen que el modelo de formación centrado en contenidos, con un fuerte énfasis en la trasmisión y reproducción de los conocimientos, no

es el modelo ideal para formar a los profesionales del mundo actual (de Miguel Díaz, 2005).

Los programas de formación basados en competencia se caracterizan por enfocarse en el desempeño y no en los contenidos de las asignaturas; mejorar la relevancia de lo que se aprende; evitar la fragmentación y descontextualización de los contenidos; facilitar la aplicación de los contenidos al ámbito del trabajo; lograr aprendizajes aplicables a situaciones complejas y favorecer la autonomía de los individuos (OIT, 1999). Todos ellos plantean la necesidad de establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y en su formación integral (CINDA, 2008).

Aunque es pertinente recordar que en este, como en cualquier otro cambio es fundamental realizar un análisis crítico, profundo y no aplicar las nuevas tendencias sin una reflexión conceptual.

Por lo que es necesario que se generen debates acerca de la conveniencia de adoptar un enfoque de educación por competencias y no que se produzca su adopción de forma acrítica, dando por sentado que si es bueno para algunos países, lo será para todos. No sería deseable que se utilicen modelos sin que se generen espacios para el análisis y el debate, donde todos los implicados participen (Moreno Olivos, 2010).

Como a su vez, es importante que cualquier propuesta de modificación de la actual formación no quede en un simple maquillaje de lo existente (Rué, 2008). Este enfoque puede ser una oportunidad de mejora y aumento de la calidad del sistema educativo, pero también corre el riesgo de que con el paso del tiempo, deje la sensación de que generó más expectativas que los logros que alcanzó (Moreno Olivo, 2010).

Díaz Barriga (2006) por su parte, advierte que muchas veces se reconoce que se están realizando innovaciones educativas, pero que en realidad es más una declaración verbal que una acción realizada con convencimiento de la importancia y la utilidad de la innovación en sí.

Por lo que es de especial relevancia que se genere una modificación clara, en la forma de, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que pueda darse lugar a la incorporación del enfoque de competencia, porque sin ello, el aprendizaje basado en competencias corre el riesgo de convertirse en una oportunidad perdida y una moda pasajera (Villa, 2007).

Además de ello, la implementación de este enfoque pedagógico requiere un conocimiento preciso del contexto, sus necesidades y exigencias. No se trata de seguir las demandas del mercado laboral y de la sociedad en general. Como tampoco es un modelo único aplicable en todas las instituciones por igual (Schmal & Néspolo Cova, 2012).

Cabe aclarar que la incorporación de este enfoque de enseñanza-aprendizaje, no significa descalificar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevos retos a las instituciones educativas, pero no por ello implica desestimar todo el camino recorrido (Huerta, Pérez García & Castellanos Castellanos, 2000).

Para la implementación del enfoque de formación por competencias se debe cuidar que la universidad no quede subsumida a demandas de la sociedad, pudiendo convertirse en un instrumento al servicio de la demanda del mercado (Salvat & Navarra, 2009).

Se conoce la importancia que entidades internacionales le están otorgando a las competencias, como por ejemplo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha planteado que “Las competencias han llegado a ser la moneda global del siglo XXI. Sin inversión apropiada en las competencias, las personas languidecen en los márgenes de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce al crecimiento económico, y los países ya no pueden competir en una sociedad global, cada vez más basada en el conocimiento” (OECD, 2012, p. 3).

El enfoque de formación por competencias busca acortar la brecha entre la formación y las demandas de la sociedad, buscando que la educación no sea descontextualizada de su entorno y sus necesidades. Esta propuesta pedagógica focaliza en lo que tendrá que ser capaz de realizar el alumno luego de haber superado un periodo de aprendizaje, reconoce la necesidad de una formación que sea pertinente para la sociedad (de Miguel Díaz, 2005; Yániz, 2006; Villa & Poblete, 2007; Cano, 2008).

Por otro lado, también hay que ser conscientes de que este planteo sobre adecuación entre educación y empleo, no es solamente técnico, fundamentalmente es de orden político e ideológico. Deriva de la concepción que se tenga sobre cuál es la función de la Universidad en relación con la formación (Bolívar, 2006).

Aunque es necesario aclarar que en los proyectos educativos de formación por competencias, los conocimientos siguen siendo elementos necesarios, pero no suficientes.

Se propone un abordaje del conocimiento integrado, que evite el reduccionismo y favorezca la aplicación a situaciones diversas (Cano, 2008). Esto requiere centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a diferentes contextos y no utilizar un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos (UNESCO, 2000).

PARTE II: MARCO EMPIRICO

CAPÍTULO 10: MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se describirá el desarrollo metodológico llevado a cabo en la presente Tesis. Se fundamentará el diseño metodológico implementado y se expondrá la estrategia de diseño de investigación elegida, la técnica implementada para la recolección de información, la selección de la muestra así como la modalidad de análisis de la información.

10.1 Tipo de estudio

En esta Tesis se utilizó el enfoque metodológico cuantitativo, por considerar que es el más apropiado para dar respuesta a los objetivos planteados. El mismo que se basa en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 1991), por lo tanto permite llevar a cabo comparaciones entre variables o grupos, para valorar el ajuste entre las competencias que se enseñan, las que se aprenden y las que se necesitan, desde la mirada de los diferentes actores del proceso educativo.

El diseño de la investigación implementado fue descriptivo-trasversal. Es descriptivo porque buscará especificar propiedades, características y rasgos de un fenómeno. En cuanto a lo trasversal se refiere a que en el estudio la recolección de datos se realiza en un solo momento sin mediciones posteriores (Hernández Sampieri et al., 1991).

En cuanto al diseño, se trata de un estudio de caso, entendiendo por tal, el análisis de una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y en algunos casos llegar a desarrollar teoría (Hernandez Sampieri & Mendoza, 2008). Se trata del abordaje de un grupo o comunidad como unidad (Mertens, 2005). Se seleccionó un tipo de estudio de caso único con finalidad colectiva entendiendo que, por las características del caso y la falta de estudios similares a nivel local, el mismo podría contribuir al cuerpo teórico sumando elementos y hallazgos al campo de investigación (Stake, 2006).

10.2 Población y Muestra

10.2.1 Población

La población quedo definida por alumnos iniciales y avanzados, graduados, académicos pertenecientes a una universidad de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires y de empleadores de psicólogos.

Los alumnos avanzados fueron los que se encontraban en sus últimos dos años de la carrera de psicología en el año 2017 y los alumnos ingresantes los que se encontraron en el primer semestre de la carrera.

Los graduados fueron los que habían finalizado sus estudios en los últimos tres años, en el periodo comprendido entre el año 2015 al 2017.

Los académicos fueron docentes universitarios que imparten asignaturas de los últimos dos años de la carrera de Psicología.

En cuanto a los empleadores fueron personas que contratan graduados de la universidad, aquellos responsables de las instituciones que la Universidad tiene convenios para realización de la práctica profesional supervisada y de aquellas instituciones que suelen tener puestos de trabajo de interés para los graduados.

Brevemente se señalan algunas características propias del programa de la cual forman parte los alumnos, graduados y académicos. El Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología está compuesto por 42 asignaturas, cuatro niveles de prácticas, más una práctica profesional supervisada, 4 niveles de idioma inglés y un taller preparatorio del Trabajo Final Integrador.

El Plan de Estudios abarca diferentes corrientes teóricas y distintas áreas de inserción profesional del psicólogo. Propone la formación teórico-práctica y tiene como eje la formación de un profesional generalista

Los objetivos de la Licenciatura, son:

- La formación de los estudiantes en las diferentes teorías y modelos científicamente validados.
- La capacitación para el desempeño profesional en todas las áreas alcanzadas por las incumbencias del título.
- La enseñanza del uso apropiado de las diferentes metodologías e instrumentos del campo de la Psicología.

- Promover en los alumnos el espíritu crítico, la formación científica y el interés por la investigación y la actualización permanente.
- Favorecer la formación humanística, el compromiso ético y la responsabilidad social.
- Capacitar a los estudiantes para participar en equipos de trabajo, favoreciendo el intercambio y la interdisciplina.
- Preparar a los futuros graduados para adaptarse y ser capaces de liderar a una sociedad en constante desarrollo, mediante la amplitud de criterios, la generación de nuevas ideas y la inserción en los distintos roles profesionales.

En cuanto a las características propias del programa se puede distinguir:

- La Licenciatura integra diferentes modelos teóricos: Psicología Cognitiva, Psicoanálisis, Enfoque Sistémico, Gestalt y Psicología Positiva.
- Se forma al estudiante en diferentes campos profesionales como son: Psicología Clínica, Comunitaria, Laboral, Jurídica y Educativa.
- Incluye Prácticas Profesionales desde 2º año. Las prácticas brindan la oportunidad para experimentar la labor del psicólogo en diferentes campos profesionales. En prácticas graduadas, el alumno efectúa observaciones y participa en diferentes ámbitos, tales como instituciones clínicas, jurídicas, educativas, comunitarias y en empresas, con la guía de docentes de la Universidad y de la institución visitada.
- Prácticas en el área de Investigación. Estas prácticas son para los alumnos que se encuentran cursando el 3º y 4º año, incursionando en las diferentes etapas del desarrollo de los proyectos de investigación. Los alumnos participan en los Centros de Investigación de la Facultad de Psicología en un entrenamiento en la realización de tareas de investigación en función de un proyecto de investigación concreto.
- Realización de una práctica profesional supervisada. Es una práctica de 350 horas que realiza el alumno en el tramo final de la carrera. En la cual se articula los conocimientos adquiridos durante el cursado de la carrera con el ejercicio de una actividad de incumbencia profesional del psicólogo.
- El Plan permite orientar los estudios y profundizar el entrenamiento un área del quehacer profesional o en un modelo teórico específico. Para ello incluye dos

materias optativas. Algunas de ellas son: Trastorno de la conducta alimentaria, Herramientas de intervención clínica, Psicología del Deporte, Pensamiento Postfreudiano, Terapia Cognitivo Conductual, Psicodrama y Gestalt, Psicología Positiva, entre otras.

10.2.2 Muestra

La muestra quedó constituida por 150 estudiantes avanzados, 75 alumnos ingresantes, 150 graduados y 30 académicos pertenecientes a una carrera de Psicología de una universidad de gestión privada y de 30 empleadores de psicólogos.

La muestra es de tipo probabilística, el modo de selección de los casos fue mediante el uso de la tabla de números aleatorios, utilizando la función de números aleatorios en una planilla de Excel (Esquivel, Carbonelli & Irrazábal, 2011). La muestra es probabilística estratificada porque el interés es comparar resultados entre segmentos o grupos (alumnos, docentes, académicos y empleadores) (Hernández Sampieri, et al., 1991).

En cuanto a los alumnos avanzados el listado se realizó por asignatura, se listaron las materias de los últimos dos años de la carrera y de las materias que salieron seleccionadas se les administraron los cuestionarios a los alumnos que integraban el curso.

Para la selección de los alumnos iniciales el listado se realizó por asignatura, se enumeraron las materias del primer semestre de la carrera y de las materias que salieron seleccionadas se les administraron los cuestionarios a los alumnos que integraban el curso. Cabe aclarar que este grupo no está propuesto en la metodología Tuning, se agrega en el presente estudio para dar respuesta al objetivo específico de comparación del nivel de adquisición de las competencias genéricas y específicas en alumnos iniciales de la carrera y alumnos del último año.

En relación a los graduados se contaba con una base de los egresados, por lo que se seleccionó de la base aquellos que se habían graduado en el periodo 2015-2017 y se los numeró para su posterior selección a través del uso de la tabla de números aleatorios.

Para la selección de los académicos, se listaron los docentes de los últimos dos años se les colocó un número y aleatoriamente se seleccionó la muestra.

En relación a los empleadores de Psicólogos, se contaba con una base de aquellas instituciones con las cuales la Universidad cuenta con convenio para la realización de

prácticas y que suelen tener puestos de interés para los graduados, por lo que se las enumeró y aleatoriamente se seleccionó la muestra.

Cabe aclarar que se ha mantenido la recomendación de criterios de inclusión establecidos por el Proyecto Tuning América Latina. En el que se establecen las características que deben cumplir los grupos para participar de la consulta y se detallan a continuación:

- Los estudiantes a encuestar son los que se encontraban cursando los dos últimos años de un periodo formativo para obtener un título universitario o habiendo terminado de cursar le resta la obtención del título. Cada universidad debía consultar a un mínimo de 150 estudiantes del área temática en la que estaba participando en el proyecto.
- En cuanto a los graduados se señala que pueden participar del estudio, aquellos que finalizaron satisfactoriamente un programa de estudios o carrera universitaria completa impartida por una universidad y recibieron el título correspondiente. Los graduados seleccionados debían haber obtenido su título 3 a 5 años antes de la fecha de la realización de la consulta. Este criterio dependía del número de graduados que hubieran obtenido su título en ese período. Si había pocos graduados cada año, la muestra debía incluir a los graduados de los 5 años anteriores. Si eran suficientes, la muestra quedaba limitada a los graduados de los 3 años anteriores. Cada universidad participante debía consultar al menos a 150 graduados del área en la que participaba.
- Académicos: docentes universitarios que imparten asignaturas/cursos en alguna de las áreas temáticas del proyecto. Cada universidad debía reunir la información de al menos 30 académicos del área temática en la que participara la Institución.
- Empleadores: personas y/o organizaciones que contratan a los graduados de la universidad, o personas y/o organizaciones que, a pesar de no existir pruebas de que contratan a los graduados de la universidad, parecieran tener puestos de trabajo interesantes para los graduados. Cada universidad debía recabar información de al menos 30 empleadores de los graduados del área temática que representaba dicha institución en el proyecto (Beneitone et al., 2007).

Características de la muestra de alumnos avanzados

En vinculación con las características de la muestra los estudiantes avanzados tenían entre 21 y 53 años, con una media de 33,2 años y un desvío de 8.89. El 74,7 % de los participantes eran mujeres. El 46, 2% se encontraba en el anteúltimo año de la carrera y el 53, 8% en el último año. El 63, 3% tenía estudios terciarios o universitarios previos.

En cuanto a la clase social referida el 0,6 % señaló que era baja, 4,4% media baja, el 74,7 % media, el 18,4% media alta y el 1,9 % alta.

En relación a la situación laboral el 16,5% trabajaba en un puesto relacionado con sus estudios, el 42, 4% trabajaba en un puesto no relacionado con sus estudios, el 13,3% se encontraba estudiando, el 5,1%, buscando su primer empleo, el 10,8% desocupado, habiendo trabajado antes, el 9,5 % no estaba buscando ni había buscado empleo y el 2,5% señala la opción otro.

Características de la muestra de graduados

En cuanto a los graduados tenían una edad promedio de 38,6 años con un desvío de 10.02, y las edades oscilaban entre 23 y 61 años. El 72, 8% eran mujeres.

Respecto a la clase social referida el 1,3 % señaló que era baja, ninguno seleccionó media baja, el 86,1 % media, el 11,9% media alta y nadie marco la opción clase social alta.

De los encuestados el 34,4 % había terminado sus estudios en el año 2015, el 37,1% en el 2016 y el 27,8% en el 2017.

En relación a la situación laboral el 59,6% trabajaba en un puesto relacionado con sus estudios, el 10,6 % trabajaba en un puesto no relacionado con sus estudios, el 13,2% se encontraba ampliando estudios, el 7,9 %, buscando su primer empleo, el 1,3 % desocupado, habiendo trabajado antes, el 5,3 % no estaba buscando ni había buscado empleo y el 1,3% señaló la opción otro.

Características de la muestra de académicos

En relación a las características de los académicos se puede señalar que tenían una edad promedio de 47,4 años, con un desvío de 11,6 que oscilaban entre 33 y 71 años de edad, de los cuales el 62,1 % eran mujeres.

En cuanto a la clase social que refieren, el 79,3 % media y el 20,7% media alto. El 58,6 % dictaba una asignatura perteneciente al anteúltimo año de la carrera y el 41,4 % al último año.

El 44,8% de los docentes dictaban clases solamente en Universidades Privadas y el 55,2 % en Universidades Públicas y en Privadas.

Características de la muestra de empleadores de psicólogos

Los empleadores de psicólogos tenían una edad promedio de 43,5 años con un desvío de 8,43, con edades comprendidas entre 30 y 65 años. De los cuales el 87,1% eran mujeres. En cuanto a la clase social referida el 80,6 % media y el 19,4% media alta.

De los encuestados el 90% había contratado alumnos pertenecientes a la universidad de referencia.

Características de la muestra de alumnos ingresantes

Los estudiantes ingresantes tenían entre 18 y 56 años, con una media de 26,8 años y un desvío de 8.05. El 84,4 % de los participantes eran mujeres. Todos ellos se encontraban en el primer semestre de la carrera y el 39,1% tenía estudios terciarios o universitarios previos.

En cuanto a la clase social referida ninguno señaló que era baja, 6,3% media baja, el 81,3 % media, el 12,5% media alta y ninguno alta.

En relación a la situación laboral ninguno de ellos trabaja en un puesto relacionado con sus estudios, el 39,1% trabaja en un puesto no relacionado con sus estudios, el 14,1% se encontraba estudiando, el 25%, buscando su primer empleo, el 1,6% desocupado, habiendo trabajado antes, el 20,3 % no estaba buscando ni había buscado empleo.

10.3 Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Competencias Específicas del Proyecto Tuning América Latina, el instrumento que consta de un listado de 24 competencias específicas (Rodríguez Cárdenas, et al., 2013).

Además, se administró el Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning América Latina, el mismo está compuesto por un listado de 27 competencias genéricas (Beneitone, et al., 2007).

Se trabajó con la versión original de ambos instrumentos de las cuales los encuestados deben indicar la importancia de la competencia para el trabajo en su profesión, el grado de realización de dicha competencia en la formación, listar competencias adicionales que consideren relevantes y no figuran en el cuestionario y por último establecer las 5 competencias que considerarán más importantes ordenadas de manera jerárquica con la finalidad de poder establecer un ranking de las competencias (Rodríguez Cárdenas, et al., 2013).

Para el grado de importancia y de realización de las competencias se utilizó la metodología likert, de una respuesta de discriminación escalar, con una valoración de uno a cuatro, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho (Beneitone et al., 2007).

A los participantes se les solicitaron cinco tareas:

- Nivel de importancia: Calificar el nivel de importancia de cada una de las competencias para el ejercicio de la Psicología.
- Nivel de cumplimiento: Calificar en la misma escala el nivel en que considera que la habilidad se desarrolla como parte de la formación en Psicología
- Competencias adicionales: Incluir hasta un máximo de tres competencias adicionales que considere importantes y que no aparecen en el listado presentado.
- Establecer un Ranking de las competencias más importantes: Seleccionar las cinco competencias que considere más importantes para el ejercicio de la Psicología.

Además el instrumento cuenta con una primera parte en la que se relevan datos sociodemográficos como son: la edad, género, situación laboral y valoración de la salida laboral que permiten la formación.

En relación a este último punto, se les consultó a los grupos encuestados la relación entre formación obtenida y su ajuste con el mercado laboral. A los académicos y empleadores la consulta era cómo valoran la formación de los alumnos de esta universidad en relación a los requisitos actuales para el ejercicio de la profesión y a los

alumnos avanzados y graduados la pregunta era cómo valoran las salidas laborales que le permite su formación.

10.4 Procedimiento de recolección de datos

Para responder a los objetivos planteados en la presente Tesis se administraron ambos cuestionarios a alumnos, graduados, académicos de una universidad de gestión privada y de empleadores de psicólogos.

A los alumnos se realizó una consulta presencial contando con una reunión explicativa en la que se convocó al grupo de alumnos a una charla informativa en la que se les leyeron los objetivos, las características de la consulta y luego se repartió entre los participantes el cuestionario en formato impreso, aclarando que la realización del mismo era voluntaria.

En relación a los graduados, académicos y empleadores de psicólogos, la consulta se realizó por correo electrónico, enviándoles un mail explicativo junto con la encuesta. Se les solicitó que re envíen la encuesta en un plazo máximo de dos semanas. La participación fue de tipo anónima y voluntaria.

10.5 Análisis de los datos obtenidos en el estudio empírico

El desarrollo de la metodología de trabajo permite presentar un conjunto de resultados que se estructuran según el instrumento de recogida de datos y el método de análisis aplicado. Se señalarán los aportes que los alumnos, graduados, académicos y empleadores han hecho en torno a la valoración de las competencias genéricas y específicas.

La información entregada por la muestra fue codificada en una base de datos para su posterior tratamiento con el paquete estadístico SPSS 18.0. A través de este software y de acuerdo al objetivo general y los específicos de esta investigación se realizaron los análisis estadísticos.

CAPÍTULO 11: RESULTADOS

En el presente apartado se abordarán los resultados obtenidos teniendo en cuenta cada uno de los objetivos propuestos en la presente Tesis. Se presentarán los principales hallazgos organizados en ocho grandes bloques: competencias en el Plan de Estudio, niveles de adquisición autopercebido de las competencias en alumnos avanzados y graduados, comparación del nivel de adquisición de las competencias entre alumnos iniciales y avanzados, los niveles de adquisición de las competencias según los académicos y empleadores de psicólogo, valoración de la importancias de las competencias, ajuste entre los niveles de importancia y de adquisición de las competencias, competencias adicionales planteadas y la valoración de la salida laboral.

11.1 LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS: ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS

Teniendo en cuenta el primer objetivo planteado en la presente Tesis, se realizó un análisis de las diferentes asignaturas del Plan de Estudio para dar cuenta en que espacios formativos se proponía la enseñanza de cada una de las competencias genéricas y específicas planteadas en el Proyecto Tuning América Latina.

Es de señalar que en el Proyecto Tuning se realizó un análisis de cada uno de los programas de estudio de las diferentes universidades participantes para dar cuenta si las competencias enumeradas figuraban en los programas de las asignaturas.

De este modo examinaron si figuraban en los programas de manera explícita las competencias, en qué cantidad de programas y algunas características de la manera en que esas competencias eran mencionadas. Este análisis se realizó sobre la lista de competencias específicas, teniendo en cuenta los dominios en los que se agrupan, es decir, no fueron consideradas las competencias genéricas para este análisis elaborado por el Proyecto Tuning América Latina.

En la presente Tesis el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología analizado está compuesto por 42 asignaturas, cuatro niveles de prácticas, una práctica profesional supervisada, 4 niveles de idioma inglés y un taller preparatorio del Trabajo Final Integrador.

Para el análisis se utilizaron los programas vigentes del año 2017 primer semestre.

En relación a las materias Electiva 1 y 2, Cultura y Sociedad 1 y 2, cabe aclarar que estas son un listado de materias que los alumnos pueden optar cual realizar. Por lo que se tomo como criterio seleccionar las dos materias con mayor cantidad de alumnos inscriptos en los últimos dos años.

Se analizó cada uno de los programas que conforman el Plan de Estudio a la luz de las competencias propuestas por el Proyecto Tuning. Luego a través del sistema de jueces expertos se verificó la pertinencia de cada competencia.

A continuación se presenta la Tabla 10 en la que puede observarse el nombre de cada una de las asignaturas, organizadas alfabéticamente, las competencias genéricas y específicas propuestas por el Proyecto Tuning y el modo en el que aparecen a través de una breve descripción tal como figura en los programas de las materias.

Tabla 10.

Plan de estudio y competencias genéricas y específicas halladas

Asignatura	Descripción	Competencias
Antropología	Reconocer la tradición teórica de la antropología para el conocimiento de las diferentes formas culturales y sociales generadas por la humanidad	Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas
	Reflexionar críticamente sobre la relación individuo- sociedad a partir de indagar en algunas discusiones de relevancia entre la antropología y la psicología.	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
Clínica y Psicofarmacología	Se busca que el alumno adquiera conocimientos básicos de neurociencias y de neuropsicofarmacología	Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos
	Se busca que el alumno esté capacitado en distintas estrategias terapéuticas para abordar un trastorno mental y establecer un trabajo colaborativo con otros profesionales de la salud mental	Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios
Cognición, Pensamiento y Lenguaje	Se busca que el alumno conozca, comprenda, y sea capaz de relacionar con aspectos de su vida cotidiana y profesional la especificidad del lenguaje humano y del pensamiento	Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
	La asignatura adopta una metodología teórico-práctica. Todos los temas son desarrollados de forma expositiva en clase por parte del docente. Luego, los alumnos realizan trabajos prácticos sobre los temas. Estos consisten en monografías escritas, participación en foros online, debates en clase, resolución de situaciones problemáticas en las que se aplican los conceptos estudiados, tanto en clase como por escrito	Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación Capacidad de comunicación oral y escrita Capacidad para actuar en nuevas situaciones Capacidad para resolver problemas

Debates contemporáneos (Sociedad y Cultura I)	Lograr que los/as estudiantes conozcan y analicen las temáticas más importantes de la agenda nacional e internacional. (Multiculturalidad, interculturalidad y Transculturalidad; Seguridad y pobreza; Medioambiente y la protección de los bienes globales; Cultura, identidad y derechos; Globalización, movilidad y seguridad)	Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Habilidad para trabajar en contextos internacionales Compromiso con la preservación del medio ambiente
	Desarrollar en los/as estudiantes la capacidad para relacionar, articular e integrar conocimientos para el análisis de las temáticas consideradas.	Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
Estadística Aplicada a la Psicología	Aprecien la utilidad de las herramientas estadísticas en el ámbito profesional	Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas
	Se familiaricen con el procesamiento de datos con software estadístico participarán activamente sobre aplicaciones basadas en casos reales o bien en simulaciones.	Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Capacidad para actuar en nuevas situaciones Capacidad para resolver problemas
	Adquieran las habilidades necesarias para analizar conjuntos de datos y comunicar los resultados eficazmente	Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes público Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de comunicación oral y escrita
Exploración y Evaluación Psicológica 1	Se propone como una materia instrumental, cuyo programa y contenidos apuntan a brindar al alumnado los recursos necesarios para realizar tareas de evaluación y diagnóstico dentro de los diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología. (Clínico, educacional, forense y epidemiológico)	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
	Conocer y reflexionar sobre las normas y código de ética que subyacen a la práctica profesional.	Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que

		atañen al quehacer profesional y científico
	Desarrollar las competencias requeridas para la adecuada confección de informes	Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos Capacidad de comunicación oral y escrita
Exploración y Evaluación Psicológica 2	Adquirir competencias para realizar evaluaciones psicológicas en adultos y tercera edad, seleccionando e integrando datos provenientes de técnicas psicométricas y proyectivas	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología
	Desarrollar la capacidad de formular diagnósticos, pronósticos y recomendaciones fundamentados en distintas perspectivas epistemológicas y necesidades fácticas.	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Plasmar en trabajos prácticos los conocimientos adquiridos e integrarlos en informes que reflejen las necesidades específicas de los distintos ámbitos de evaluación	Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
	Fomentar la capacidad crítica de los alumnos para discernir sobre los alcances de la evaluación psicológica en general, y de una evaluación en particular	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica
Filosofía	El objetivo básico de la asignatura es estimular y/o despertar en los alumnos una actitud interesada, reflexiva, profunda y crítica ante las distintas perspectivas que el pensamiento filosófico occidental ha desarrollado.	Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.
Filosofía de la Ciencia	Son objetivos de esta asignatura que el alumno desarrolle capacidad crítica y de reflexión acerca de los diversos problemas que involucran a la ciencia	Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia
	La segunda parte de la asignatura estará referida al debate epistemológico actual y a la problemática propia de las ciencias sociales	Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.
Herramientas de intervención clínica (Electiva I)	Introducir a los participantes en el conocimiento de la creatividad como aptitud que puede desarrollarse, para crear, inventar o descubrir algo nuevo y como recurso que puede aplicarse en la psicoterapia.	Capacidad creativa

	Resaltar la importancia del entrenamiento en la solución de problemas en el tratamiento de los Trastornos Mentales, utilizando los diversos recursos de la psicología, del psicoterapeuta y del paciente.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Capacidad para actuar en nuevas situaciones Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas Capacidad para tomar decisiones
	Mostrar la importancia del tratamiento integral en las distintas psicopatologías.	Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología
Historia de la Psicología	Establecer las nociones de continuidad y quiebre epistemológico con relación a una concepción estructural de las escuelas, incorporando criterios diferenciales en el análisis de fuentes arqueológicas originales, textos y documentos desgranando lógica interna	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
	Comprender desde un punto de vista sincrónico los sistemas de pensamiento como referentes necesarios de toda producción científica.	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica
Interacción Social y Dinámica de Grupos	Que al finalizar la materia alumnos y alumnas hayan adquirido entrenamiento e información significativa sobre teorías, técnicas, modalidades, problemas y características del trabajo psicológico con grupos	Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología
	Conocer las especificidades de intervención en el campo social comunitario y poder establecer las diferencias con otras modalidades de abordaje	Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto
	Proporcionar entrenamiento básico en algunas técnicas de trabajo con grupos.	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de trabajo en equipo Habilidades interpersonales
Lengua Extranjera 1, 2, 3 y 4	Que el alumno adquiera e incremente paulatinamente el conocimiento del idioma inglés en sus diversos aspectos: morfológico, sintáctico, fonológico, semántico y pragmático.	Capacidad de comunicación en un segundo idioma
	A través de la enseñanza del idioma se busca que el estudiante desarrolle y promueva	Capacidad crítica y autocrítica

	el espíritu crítico, la autonomía y el respeto por las diferencias.	Habilidad para trabajar en forma autónoma Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
	Se procurará crear un agradable clima de comunicación en inglés en el que los alumnos utilicen todo lo aprendido. Para ello, se realizarán actividades tales como trabajo en pareja o en grupo y “role play” con el fin de transferir las situaciones comunicativas ya estudiadas a otras que simulen la vida real.	Capacidad de trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Métodos de Investigación en Psicología	Fomentar la comprensión de la lógica y propósitos de la investigación científica, presentando los métodos y técnicas más frecuentemente utilizadas en la investigación psicológica	Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología Capacidad de investigación
	Promover la lectura de trabajos de investigación, estimulando un análisis crítico de la lectura de los mismos	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas Capacidad crítica Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
	Se analizarán, construirán y discutirán diferentes trabajos de investigación en los que se ponen en práctica los métodos y técnicas estudiados	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Modelos y Teóricas 1	Describir los inicios del desarrollo clínico y teórico del psicoanálisis	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Comprender el funcionamiento del Aparato psíquico	Capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos
Modelos y Teóricas 2	Lograr un aprendizaje de los temas actuales de la teoría y los Modelos Genético, Cognitivos y constructivistas	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Hacer comprensible el vínculo de los temas con aspectos de la práctica profesional de forma que se puedan distinguir sus conexiones y su valor funcional y heurístico	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica
	Desarrollar las capacidades de comprensión y descripción significativa con relación al temario desarrollado	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis

	Ejercitar la reflexión autónoma y la integración de los conocimientos	Habilidad para trabajar en forma autónoma Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica
	Uso y aplicación de búsquedas en Internet	Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
	Clases demostrativas, de comprensión y análisis de textos fundamentales que promueven su lectura significativa y el debate	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
Modelos y Teóricas 3	Comprenda las bases epistemológicas del Paradigma Sistémico	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Que el alumno conozca las características específicas de la clínica sistémica y la terapia familiar, en sus principales corrientes, en cuanto a encuadre terapéutico, primera entrevista, intervenciones clínicas, temas relevantes y aplicaciones.	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológica
Modelos y Teóricas 4	Accedan la lectura de la obra de Lacan a través de sus principales articuladores conceptuales.	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Adquieran las herramientas para una lectura crítica de los textos	Capacidad crítica
	Comprendan la estrecha relación entre conceptos y praxis analítica.	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
Modelos y Teóricas 5	Introducir el enfoque salugénico en psicología, desde sus orígenes (psicología humanística) hasta sus desarrollos actuales (psicología positiva)	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Introducir aspectos teóricos y prácticos respecto del asesoramiento psicológico	Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto

	Desarrollar una perspectiva crítica respecto de los contenidos analizados en la materia	Capacidad crítica
Neurociencia	Esta asignatura tiene por finalidad que el estudiante conozca las bases neurobiológicas del funcionamiento cerebral	Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos
	Es imprescindible en la formación del psicólogo actual una aproximación al conocimiento del Sistema Nervioso en general y al cerebro en particular, para una más cabal interpretación de la conducta y comportamiento humano	Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas Comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social
Neurobiología de los Trastornos Mentales	Desarrollar las principales teorías biológicas del funcionamiento mental y de la fisiopatología de las enfermedades mentales brindando al estudiante conocimientos relevantes para su práctica profesional sobre los componentes neurobiológicos, neuropsicológicos, genéticos y hereditarios de los trastornos mentales	Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos Comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social
	Capacitar al alumno en el conocimiento de las principales técnicas de evaluación neuropsicológica	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología
Obras maestras de la literatura universal (Sociedad y Cultura 2)	Se pretende brindar al alumno un acceso a la experiencia literaria que sea al mismo tiempo un singular itinerario de pensamiento.	Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas
	A su vez, se hará hincapié en generar un hábito de lectura que enriquezca la experiencia humana de cada alumno a partir de aportes culturales fundamentales	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de aprender Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
Orientación Vocacional y Ocupacional	Comprender los conceptos teóricos básicos que fundamentan la práctica en Orientación Vocacional	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Reconocer las dimensiones subjetiva y social del campo vocacional	Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto
	Adquirir los recursos técnicos-metodológicos necesarios para trabajar en problemáticas vocacionales. El proceso de enseñanza-aprendizaje propone que cada alumno tenga una aproximación a programas de orientación en los distintos tipos de	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica

	intervención	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica
Práctica Profesional e Integración I	Introducir al alumno en los diferentes campos y problemas de la práctica profesional.	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.
	Vincular y promover la participación de los estudiantes en las prácticas institucionales de los psicólogos en cinco áreas básicas de su quehacer laboral. Relacionar los contenidos teóricos con los aspectos prácticos.	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
	Contactarlos con la responsabilidad que les cabe en el ejercicio de su práctica.	Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural. Compromiso ético Responsabilidad social y compromiso ciudadano
	Analizar las normativas para el ejercicio profesional del psicólogo en nuestro país: Ley de Ejercicio Profesional N° 23.277; Incumbencias profesionales del título; Código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).	Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico Compromiso ético
Práctica Profesional e Integración 2	Vincular y promover la participación de los estudiantes en las prácticas institucionales de los psicólogos en cinco áreas básicas de su quehacer laboral	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
	Fomentar el desarrollo de una actitud ética	Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica Compromiso ético
	Ejercitar la práctica de la observación y la entrevista como recursos fundamentales del psicólogo en su quehacer profesional	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología
Práctica Profesional e Integración 3	Entrenamiento del alumno en la realización de tareas de investigación en psicología. Los encuentros son de naturaleza eminentemente práctica. Los alumnos comentarán los problemas de la investigación en psicología en función de un proyecto de investigación concreto, realizarán búsquedas bibliográficas, efectuarán recogida de datos, análisis estadísticos y elaboración de conclusiones de los datos y confección de informe con resultados reales	Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de investigación Capacidad de aplicar los conocimientos

		<p>en la práctica</p> <p>Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas</p> <p>Capacidad para formular y gestionar proyectos</p>
	Capacitación en la construcción, adaptación y/o utilización de instrumentos para la obtención de los datos	Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas
	Entrenamiento en el manejo de Excel para la carga de los datos recogidos	Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional
Práctica Profesional e Integración 4	Entrenar al alumno en la realización de tareas de investigación en psicología.	<p>Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología</p> <p>Capacidad de investigación</p> <p>Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</p> <p>Capacidad para formular y gestionar proyectos</p>
	Aprendizaje de habilidades para la redacción del informe de investigación en relación con los problemas estudiados y los datos obtenidos	<p>Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales</p> <p>Capacidad de comunicación oral y escrita</p>
Práctica y Habilitación Profesional	Articular los conocimientos adquiridos durante el cursado de la carrera con el ejercicio de una actividad de incumbencia profesional del psicólogo	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica
	Desarrollar habilidades para resolver problemas concretos	<p>Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</p> <p>Capacidad para actuar en nuevas situaciones</p> <p>Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas</p> <p>Capacidad para tomar decisiones</p>
	Propiciar la flexibilidad de pensamiento así como el desarrollo de actitudes autocríticas	Capacidad crítica y autocrítica
	Fomentar, en la medida de lo posible, la participación del estudiante en actividades interdisciplinarias	<p>Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios</p> <p>Capacidad de trabajo en equipo</p>
	Realizar una práctica pre- profesional supervisada	Capacidad para establecer relaciones

		entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
	Desarrollar habilidades interpersonales	Habilidades interpersonales
	Fomentar el desarrollo de una actitud ética	Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico Compromiso ético
Psicología	Obtenga los conceptos preliminares y defina claramente el objeto de estudio de la psicología y su relación con el pensamiento científico.	Conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia
	Identifique y comprenda el funcionamiento de los procesos psicológicos básicos y las principales corrientes de pensamiento psicológico.	Capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos
	Conozca el desarrollo evolutivo vital, tanto del hombre como de la familia	Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital
Psicología del Aprendizaje	La asignatura tiene como objetivo introducir al alumno en los principales paradigmas contemporáneos de la psicología del aprendizaje y analizar sus implicaciones en diversos campos temáticos y profesionales	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica
	Que el alumno conozca los fundamentos epistemológicos, principios metodológicos, problemas de interés y hallazgos de los principales paradigmas en psicología del aprendizaje.	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Que el alumno reflexione, a partir de los contenidos de la asignatura, sobre sus propios procesos de aprendizaje, de forma de que logre un mayor control sobre los mismos y pueda planificar mejor sus actividades de estudio	Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente Capacidad para organizar y planificar el tiempo
Psicología de la	Comprender los aportes de las principales corrientes de la psicología académica sobre	Capacidad para identificar y comprender

Motivación y la Emoción	las emociones y motivaciones humanas, con especial énfasis en su apoyo empírico.	las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos
Psicología de la Personalidad	La asignatura tiene como objetivo general que el alumno conozca las principales teorías de la personalidad. Describiendo a su vez, su desarrollo evolutivo durante el ciclo vital, el efecto de la influencia de los factores biológicos, sociales y culturales y su relación con los trastornos de la personalidad.	Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
Psicología Evolutiva 1	Adquirir nociones sobre la valoración de la infancia y la adolescencia en los distintos momentos de la historia	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Adquirir conocimientos sobre la niñez, las actividades del niño y su evolución mental, el desarrollo intelectual y el psicoafectivo, la incidencia del entorno familiar y social. La escolaridad y las actividades intelectuales	Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital
	Adquirir conocimientos sobre la adolescencia, los efectos psicológicos de la pubertad, el desarrollo intelectual, el desarrollo de la identidad, la influencia del entorno familiar y el entorno social, el desarrollo de la sexualidad, y los factores de riesgo y las conductas antisociales	Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital
	Conocer diversas técnicas de evaluación en niños y adolescentes	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología
	A los efectos de una aproximación práctica al objeto de estudio, y como forma de aplicación de los conceptos teóricos, los alumnos deberán asistir a seis talleres en los que realizarán observaciones en Cámara Gessell, donde presenciarán diversas situaciones relacionadas con la infancia y la adolescencia normales: interacción madre-bebé o padre-bebé, evaluaciones sistemáticas del desarrollo y de la inteligencia sensorio-motriz, juegos infantiles, encuentros con adolescentes.	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Psicología Evolutiva 2	Conozcan las distintas etapas del desarrollo adulto, sus características generales y específicas y la articulación entre ellas en el proceso de desarrollo	Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital
	Comprendan que el mismo se da en un contexto familiar y sociocultural que le da origen y sentido	Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una

		perspectiva bio-psico-social
	Adquieran instrumentos de evaluación como una de las aplicaciones prácticas de la materia, incluido el funcionamiento intelectual y la "competencia" en la adultez y en la vejez	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología
Psicología de la Educación	Conocer y reflexionar acerca de las características y desafíos del campo educativo	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica
	Comprender las principales discusiones que caracterizan a la Psicología Educativa como disciplina científica, tanto en un plano epistemológico como histórico-crítico	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Conocer y analizar el rol del psicólogo en el campo educativo, apropiándose de herramientas para construir la intervención psicoeducativa en diversos contextos y con diferentes grupos.	Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico
Psicología Forense	Contar con herramientas teórico-prácticas para el abordaje específico de la tarea pericial en los distintos fueros de la justicia.	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología
	Realizar una apropiación de los contenidos y poder utilizarlos eficientemente en sus prácticas concretas	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica
Psicología industrial y organizacional	Aportar, a partir de los resultados de las investigaciones y de los desarrollos teóricos de la disciplina, los conocimientos básicos necesarios para comprender los componentes cognitivos, psíquicos y sociales de la actividad humana, involucrados en las situaciones de trabajo	Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos
	Brindar las herramientas metodológicas y conceptuales que permitan realizar un análisis psicológico del trabajo humano	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
Psicología Social	Analizar la configuración de la psicología social como punto de encuentro entre la psicología y la sociología. Abordar los tres paradigmas que son ejes teóricos en torno a los cuales se pensó y se piensa la Psicología Social: el Interaccionismo Simbólico, la Cognición Social y la Fenomenología.	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
	Conocer perspectivas desde las cuales pensar los problemas de la Psicología Social y	Capacidad para reflexionar de manera

	algunas respuestas posible	crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica
Psicopatología 1	Los alumnos deberán tener al final del curso, una metodología multidimensional para analizar los diferentes problemas psicopatológicos de los niños y adolescentes	Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos
	Los alumnos deberán hacer ejercicios de comprensión psicopatológica a través de situaciones de resolución de problemas en donde se evaluará la línea de pensamiento que desarrollen hasta llegar a las hipótesis diagnósticas	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad para realizar diagnósticos psicológicos a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Capacidad para tomar decisiones Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
	Se estimulará en los estudiantes el uso de bibliografía "no obligatoria", sobre todo la lectura de papers en los journals sugeridos o en otros así como también la búsqueda de datos en internet.	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
Psicopatología 2	La materia Psicopatología II tendrá por objetivo presentar un panorama general del estado actual de la psicopatología de adultos, enfatizando su diagnóstico y tratamiento	Capacidad para realizar diagnósticos psicológicos a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos
	Apunta a que los alumnos adquieran herramientas conceptuales y metodológicas referidas a un amplio espectro de problemas, organizados en torno al estudio de los procesos psicológicos involucrados en las patologías	Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos
	Las unidades se dividirán en clases teóricas y prácticas. Las prácticas consistirán en ejercicios de comprensión psicopatológica a través de situaciones de resolución de problemas	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Psicología y Ética Profesional	Ejercite la reflexión acerca de la praxis en qué consiste la ética, aplicando el pensamiento crítico sobre la experiencia vivida en sus distintos aspectos: personal, social y profesional	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas

		<p>Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</p> <p>Capacidad crítica</p> <p>Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas</p>
	Desarrolle en sentido de la responsabilidad personal y social, descubriéndose agente moral	<p>Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica</p> <p>Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural</p> <p>Compromiso con su medio socio-cultural</p> <p>Compromiso ético</p> <p>Responsabilidad social y compromiso ciudadano</p>
	Se familiarice con las problemáticas propias del mundo contemporáneo que desafían al pensamiento ético y forme criterios éticos para el ejercicio profesional de la Psicología	<p>Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica</p> <p>Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas</p>
	Se habilite para participar responsablemente en los procesos de toma de decisiones, intercambio de información y distribución del poder, propios de la vida de las organizaciones	<p>Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica</p> <p>Capacidad para tomar decisiones</p> <p>Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano</p>
Psicología Clínica y Psicoterapia 1	La asignatura tiene como objetivo general que el alumno pueda conocer los fundamentos teóricos y los diversos abordajes terapéuticos en la práctica clínica de niños y adolescentes	Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas
	Articular los conocimientos teóricos con la práctica clínica con niños y adolescentes	Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica
	Se hará hincapié en la reflexión grupal de los contenidos del programa, en el trabajo de auto aprendizaje mediante exposiciones y tareas que realizarán los alumnos y en las actividades desarrolladas en clase sobre material de casos clínicos.	<p>Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica</p> <p>Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</p> <p>Capacidad de aprender</p> <p>Capacidad de trabajo en equipo</p>

		Habilidad para trabajar en forma autónoma
Psicología Clínica y Psicoterapia 2	Es objetivo de la materia poder desarrollar un pensamiento reflexivo acerca de la tarea psicoterapéutica, que permita al alumno orientarse en el panorama de los diferentes enfoques disponibles en el ámbito de la psicoterapia de adultos, para poder decidir adecuadamente una estrategia, tomando en cuenta las necesidades del paciente, los requerimientos y posibilidades de la situación, y su propio estilo personal.	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto
	El alumno deberá estar en condiciones de: comprender la necesidad de interacción entre la investigación y la práctica clínicas, tener un conocimiento crítico de las diferentes escuelas psicoterapéuticas estudiadas, pudiendo orientarse flexiblemente para promover la implementación de las mismas y comprender la importancia del trabajo interdisciplinario ya sea en situaciones de la práctica diaria como en emergencias.	Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios
Rorschach	Que los alumnos aprendan a administrar, codificar y confeccionar el Sumario Estructural del Rorschach Sistema Comprensivo	Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología
Salud Pública y Psicología Comunitaria	Comprender el proceso salud-enfermedad-atención en su dimensión psicosocial.	Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social
	Adquirir conocimiento sobre la importancia de la promoción y prevención y el rol de la psicología comunitaria en el análisis de problemas comunitarios teniendo en cuenta diversos contextos sociales	Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto Compromiso con la preservación del medio ambiente
	Adquirir habilidades para el diseño de proyectos de intervención en salud desde la perspectiva de la psicología comunitaria	Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades. Capacidad para formular y gestionar proyectos
Sensación y Percepción	Introducir los problemas centrales relativos al estudio psicológico básico de la	Capacidad para Identificar y comprender

	sensación, la percepción y la atención	las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos
	Iniciar al estudiante en la lectura crítica de investigaciones que exponen teorías y paradigmas experimentales vigentes	Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica Capacidad crítica
	Capacitar en estrategias y técnicas metodológicas orientadas a la investigación básica de las funciones psicológica promover una visión organizada de los aportes de la neurofisiología, la psicofísica, la psicología cognitiva y la neuropsicología para la comprensión de las capacidades sensoriales, perceptivas y atencionales humanas	Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología
Sociología	Analizar el uso de los conceptos sociológicos básicos con referencia a la organización de las sociedades contemporáneas y a la problemática argentina actual	Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas
Taller preparatorio del TFI	El objetivo de la materia es que al concluir el taller los alumnos estén en condiciones de entregar el trabajo final de integración (TFI) finalizado	Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales
	Promover actitudes críticas respecto a los modelos teóricos utilizados y al trabajo de campo realizado	Capacidad crítica y autocrítica
Trastornos de la Conducta alimentaria (Electiva II)	Conocer la problemática de los trastornos de la alimentación, y de la obesidad como parte de los cuadros que se presentan en la clínica de hoy, comprenderlos en sus aspectos biológicos, psicológicos, familiares y sociales.	Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto
	Identificar diferentes tipos de abordajes. Interiorizarse acerca de diferentes recursos terapéuticos, centrándose en la eficacia. Valorar la utilidad del abordaje multidisciplinario.	Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinario Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología Compromiso con la calidad.

Se puede observar que todas las competencias planteadas por el Proyecto Tuning América Latina figuran en los programas de las materias, algunas de ellas con más frecuencias que otras. En los programas que comprenden el plan de estudios se visualizan mayor cantidad de competencias específicas que genéricas.

En relación a las competencias genéricas, las que más se visualizan en los programas son las competencias instrumentales, seguidas por las competencias interpersonales y luego las sistémicas. Por su parte, las competencias específicas, que más se visualizan son las relacionadas con el dominio profesional, seguidas por las disciplinares, epistemológicas, interdisciplinarias y éticas.

11.2 EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS: NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LOS ALUMNOS AVANZADOS Y LOS GRADUADOS

El segundo objetivo de la presente Tesis consistió en evaluar el nivel de adquisición autopercebido de las competencias genéricas y específicas para los alumnos avanzados de psicología y los graduados.

Para responder a este objetivo específico se calcularon las medias, puntuaciones máximas, puntuaciones mínimas y el desvío estándar de elección del 1 a 4, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho de cada una de las 24 competencias específicas y las 27 competencias genéricas. A su vez, se detallan las tres competencias con medias más altas y más bajas de adquisición.

11.2.1 Niveles de adquisición de las competencias en los alumnos avanzados

La media de adquisición de las competencias específicas en la muestra de alumnos fue de 2.96, valor cercano a 3. La competencia específica con la media más baja fue de 2.38 con el desvío más alto de .935, la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas. En cuanto a la competencia específica con la media más alta fue de 3.42, la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica (ver Tabla 11).

Un dato significativo es que la competencia específica compromiso ético fue la que obtuvo la media más alta de importancia para los alumnos y la capacidad para diseñar herramientas psicométricas fue la que obtuvo la media más baja de importancia

para los alumnos.

Tabla 11.

Niveles de adquisición de las competencias específicas para los alumnos

Competencias	Media	Desv. típ.
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,42	,733
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,39	,685
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,34	,721
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,30	,663
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,28	,775
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,23	,767
9. Capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,21	,714
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,16	,794
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,12	,708
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,07	,706
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,04	,730
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,03	,769
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,02	,700
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,00	,658
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	2,88	,726
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	2,77	,799
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	2,72	,766
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	2,72	,845
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	2,70	,753
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	2,65	,789

16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	2,60	,755
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	2,58	,844
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	2,46	,914
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,38	,935

En todas las competencias específicas la puntuación máxima fue de 4 puntos, y la mínima en una sola competencia fue de 2 (*poco*). La misma fue la capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital que nadie la consigno por debajo de ese valor.

Las tres competencias específicas con la media más alta fueron: la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ($M=3.42$), la capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social ($M=3.39$) y la capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico ($M=3.34$).

Las tres competencias específicas con la media más baja fueron: la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=2.38$), la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ($M=2.46$), y la capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica ($M= 2.58$).

Teniendo en cuenta los niveles de adquisición de las competencias genéricas en los alumnos se puede señalar como primer dato que la media de adquisición en la muestra de alumnos fue de 2.84, valor cercano a 3, con valores comprendidos entre $M=2.04$ y $M= 3.33$. La competencia genérica con el desvío más alto es la que puntúa la media más baja (ver Tabla 12).

Tabla 12.

Niveles de adquisición de las competencias genéricas para los alumnos

Competencias	Media	Desv. típ.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,33	,623
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,30	,729
26. Compromiso ético	3,28	,758
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,24	,761
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,08	,953
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,03	,686

6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,01	,885
9. Capacidad de investigación	2,98	,744
27. Compromiso con la calidad	2,97	,892
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2,92	,727
16. Capacidad para tomar decisiones	2,90	,861
18. Habilidades interpersonales	2,89	,774
12. Capacidad crítica y autocrítica	2,87	,815
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	2,86	,794
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2,85	,606
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	2,81	,890
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	2,80	,908
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	2,72	,836
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	2,72	,924
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,68	,822
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,64	,953
14. Capacidad creativa	2,59	,815
21. Compromiso con su medio socio-cultural	2,58	,855
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	2,58	,808
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	2,57	,891
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,49	,880
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,04	,940

En todas las competencias genéricas la puntuación máxima fue de 4 puntos, y la mínima en tres competencias fue de 2 (*poco*). Las mismas fueron las competencias número 4, 11 y 2 (ver Tabla 12).

Las competencias genéricas con las medias más altas en adquisición fueron: las relacionadas con el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión ($M=3.33$), la capacidad de trabajo en equipo ($M=3.30$) y el compromiso ético ($M=3,28$). Esta última cabe recordar que además fue la que obtuvo una de las medias más altas en importancia para los alumnos.

Las competencias genéricas con la media más baja en adquisición fueron: el compromiso con la preservación del medio ambiente ($M=2.04$), habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación ($M=2.49$) y la capacidad para formular y gestionar proyectos ($M=2.57$).

11.2.2 Niveles de adquisición de las competencias en los graduados

En relación al nivel de adquisición señalado por los graduados de las competencias específicas, se puede observar que la media general de adquisición fue de 2.80 con valores compuestos entre 2.12 y 3.32. En la Tabla 13 se presentan las medias

de cada competencia específicas. Un dato que resulta interesante es que 5 competencias específicas presentan una puntuación mínima de 2 puntos (*poco*) nadie las consigno por debajo de ese valor (Ver Tabla 12. competencias número 1, 3, 11, 12 y 23).

Tabla 13

Niveles de adquisición de las competencias específicas en los graduados

Competencias	Media	Desv. típ.
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,32	,789
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,23	,706
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,21	,661
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,12	,750
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,12	,713
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,08	,710
	3,07	,902
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.		
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,04	,776
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,01	,579
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,01	,875
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	2,97	,768
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	2,96	,664
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	2,85	,814
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	2,84	,752
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	2,83	,721
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	2,57	,915
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	2,51	,809
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	2,51	,702
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	2,43	,772

	2,41	,943
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	2,39	,865
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	2,36	,861
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	2,13	,960
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,12	,851
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.		

Con respecto a las competencias específicas con mayores niveles de adquisición se pueden señalar: la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología ($M=3.32$), la capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia ($M=3.23$) y la capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital ($M=3.21$).

Cabe resaltar que las dos primeras competencias específicas señaladas presentan los niveles más bajos de importancia. La investigación científica es la segunda competencia menos importante según los graduados.

Por otro lado, las competencias específicas con media más bajas en adquisición fueron: la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ($M=2.12$), la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=2.13$) y la capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica ($M=2.36$). También se encuentra que las dos primeras competencias específicas señaladas fueron las que obtuvieron las medias más bajas en importancia. Resultados similares se hallaron en la valoración realizada por los alumnos.

En relación a las competencias genéricas la media general de adquisición fue de 2.77 con valores compuestos entre 1.96 y 3.56. En la Tabla 14 se presentan las medias de cada competencia. En relación al nivel de adquisición señalado por los graduados, se puede observar que 6 competencias presentan una puntuación mínima de 2 puntos (poco importante) (Ver en Tabla 14 las competencias número 1, 9, 10, 11, 19 y 22).

Tabla 14.

Niveles de adquisición de las competencias genéricas en los graduados

Competencias	Media	Desv. típ.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,56	,660
9. Capacidad de investigación	3,49	,663
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,40	,714
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,19	,937
26. Compromiso ético	3,17	,857
18. Habilidades interpersonales	3,15	,745
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,12	,675
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,07	,808
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,07	,702
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2,97	,612
16. Capacidad para tomar decisiones	2,93	,841
12. Capacidad crítica y autocrítica	2,84	,614
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	2,79	,526
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	2,77	,921
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,73	,642
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	2,69	,851
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	2,64	,534
27. Compromiso con la calidad	2,64	,711
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	2,57	,698
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,56	,823
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	2,52	,809
14. Capacidad creativa	2,32	,617
21. Compromiso con su medio socio-cultural	2,29	,562
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	2,28	,667
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	2,20	,803
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	1,99	,811
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1,96	,810

En relación con las competencias genéricas con mayores niveles de adquisición se pueden señalar las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas ($M=3.56$), la capacidad de investigación ($M=3.49$) y el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión ($M=3.40$).

Es de destacar que la capacidad para la investigación figura con una de las medias más altas de adquisición tanto en las competencias específicas como genéricas para los graduados.

Las competencias genéricas con medias más bajas en adquisición fueron: la habilidad para trabajar en contextos internacionales ($M=1.96$) (es de señalar que es la

media más baja en adquisición de los cuatro grupos), compromiso con la preservación del medio ambiente ($M=1.99$) y capacidad para organizar y planificar el tiempo ($M=1.96$).

11.3 EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS: COMPARACIÓN DEL NIVEL DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS ENTRE ALUMNOS INICIALES Y ALUMNOS AVANZADOS

El tercer objetivo de la presente Tesis consistió en comparar el nivel de adquisición de las competencias específicas y genéricas en alumnos iniciales de la carrera y alumnos avanzados.

Para ello se realizó una prueba T student para muestras independientes. La misma se utilizó con la finalidad de comparar las medias de adquisición de los grupos de alumnos iniciales y alumnos avanzados.

11.3.1 Comparación de los niveles de adquisición de las competencias específicas entre alumnos iniciales y alumnos avanzados

Existen diferencias significativas en la valoración de la adquisición de las competencias para los alumnos avanzados y los alumnos iniciales. De las 24 competencias específicas, 23 presentaron diferencias muy significativas entre el nivel de adquisición alcanzado entre los alumnos iniciales y los avanzados. Todas las competencias fueron menos percibidas como adquiridas por los alumnos iniciales (ver Tabla 15).

La competencia que obtuvo el puntaje t más alto fue la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.

La única competencia que no obtuvo diferencia significativa fue la capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas, que obtuvo una media de 2,72 en alumnos avanzados y una media de 2,61 en alumnos iniciales.

Cabe resaltar que para los estudiantes iniciales ninguna competencia específica obtuvo una puntuación media de 3 (bastante).

Las tres con mayor nivel de adquisición para los alumnos iniciales fueron: la capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural, la capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital y la capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.

Las tres competencias con menor nivel de adquisición para los alumnos iniciales fueron: la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas, la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades y la capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología.

En cambio para los estudiantes avanzados 14 competencia específica obtuvieron una puntuación media de 3 (bastante).

Las tres competencias con mayor nivel de adquisición para los alumnos avanzados fueron: la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica, la capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social y la capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.

Las tres competencias con menor nivel de adquisición para los alumnos avanzados fueron: la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades, la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional y la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.

Tabla 15.

Comparación de los niveles de adquisición de las competencias específicas entre alumnos iniciales y alumnos avanzados

Competencias	Alumnos avanzados	Alumnos iniciales	t
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,00	2,55	4,733**
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,02	2,38	6,148**
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,23	2,03	10,98**
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,04	2,63	3,588**
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	2,72	2,61	0,855
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,12	2,55	5,613**
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,39	2,61	7,312**
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,30	2,64	6,334**

9. Capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,21	2,63	5,647**
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	2,88	2,30	4,746**
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,16	2,61	4,512**
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,07	2,16	6,519**
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,03	2,58	3,831**
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	2,60	1,94	5,037**
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	2,72	1,95	6,517**
	2,50	1,69	
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.			8,736**
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	2,77	2,00	6,252**
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	2,70	1,80	8,44**
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	2,46	1,83	4,603**
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	2,65	1,73	7,699**
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,38	1,56	7,486**
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,28	2,80	4,412**
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,34	2,17	8,695**
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,42	2,53	6,387**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significante al nivel 0,05

11.3.2 Comparación de los niveles de adquisición de las competencias genéricas entre alumnos iniciales y alumnos avanzados

Se observan diferencias significativas en la valoración de la adquisición de las competencias genéricas entre los alumnos iniciales y los alumnos avanzados.

Se puede señalar que 7 competencias presentan diferencias muy significativas entre la adquisición de los alumnos iniciales y los alumnos avanzados (ver Tabla 16).

Todas ellas fueron señaladas con puntaje más alto en adquisición en los alumnos

avanzados que para los iniciales. Las mismas eran conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, la capacidad de comunicación oral y escrita, la capacidad de investigación, la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de trabajo en equipo y el compromiso ético.

Tabla 16.

Comparación de los niveles de adquisición de las competencias genéricas entre los alumnos avanzados los alumnos iniciales

Competencias	Alumnos avanzados	Alumnos iniciales	t
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2,85	2,58	2,864*
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2,92	2,61	2,586
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	2,58	2,45	0,989
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,33	2,88	4,504**
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	2,80	2,72	0,607
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,01	2,56	3,587**
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,68	2,36	2,482
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,49	2,30	1,49
9. Capacidad de investigación	2,98	2,30	5,741**
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,24	2,64	5,585**
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,03	2,50	5,063**
12. Capacidad crítica y autocrítica	2,87	2,73	1,089
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	2,72	2,61	0,92
14. Capacidad creativa	2,59	2,50	0,754
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	2,86	2,64	1,865
16. Capacidad para tomar decisiones	2,90	2,70	1,453
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,30	2,41	7,129**
18. Habilidades interpersonales	2,89	2,47	3,459*
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	2,81	2,77	0,34
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,04	2,33	-2,068
21. Compromiso con su medio socio-cultural	2,57	2,69	-0,877
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,08	2,92	1,164
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,64	2,27	1,678
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	2,72	2,63	0,682
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	2,57	2,30	2,046
26. Compromiso ético	3,28	2,77	4,564**
27. Compromiso con la calidad	2,97	2,53	3,368*

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significativa al nivel 0,05

Para los estudiantes iniciales ninguna competencia genérica obtuvo una puntuación media de 3 (bastante). Las tres con mayor nivel de adquisición para los alumnos iniciales fueron: valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad,

conocimientos sobre el área de estudio y la profesión y compromiso ético.

Las tres con menor nivel de adquisición para los alumnos iniciales fueron: habilidad para trabajar en contextos internacionales, habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y capacidad de investigación

A su vez, para los estudiantes avanzados 7 competencias genéricas obtuvieron una puntuación media de 3 (bastante).

Las tres con mayor nivel de adquisición para los alumnos avanzados fueron: el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, la capacidad de trabajo en equipo y el compromiso ético.

Las tres con menor nivel de adquisición para los alumnos avanzados fueron: el compromiso con la preservación del medio ambiente, habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y la capacidad para formular y gestionar proyectos

Se puede señalar que existen diferencias significativas en la valoración del grado de adquisición para los alumnos avanzados y los alumnos. Mostrándose la mayor diferencia en la percepción de adquisición de las competencias específicas. De las cuales 23 competencias presentaron diferencias muy significativas, siendo los alumnos avanzados los que presentaban medias más elevadas de adquisición de todas las competencias específicas.

11.4 EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS: NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS SEGÚN LOS ACADÉMICOS Y EMPLEADORES

El cuarto objetivo de la presente Tesis consistió en evaluar el nivel de adquisición que los académicos y los empleadores de psicólogos perciben que han alcanzado los alumnos en las competencias.

Para responder a este objetivo específico se calcularon las medias, puntuaciones máximas, puntuaciones mínimas y el desvío estándar de elección del 1 a 4, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho de cada una de las 24 competencias específicas y las 27 competencias genéricas.

11.4.1 Niveles de adquisición de las competencias para los académicos

En relación al nivel de adquisición señalado por los académicos de las

competencias específicas, se puede observar que en solo dos competencias específicas tienen medias superiores a 3 (*bastante*).

Aunque un dato que resulta interesante es que 11 competencias específicas presentan una puntuación mínima de 2 puntos (*poco*), nadie las consignó por debajo de ese valor. La media general de adquisición fue de 2.62 con valores compuestos entre 2.21 y 3.14. En la Tabla 17 se presentan las medias de adquisición de cada competencia.

Tabla 17.

Niveles de adquisición de las competencias específicas para los académicos

Competencias	Media	Desv. típ.
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,14	,639
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,10	,724
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	2,97	,566
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	2,90	,673
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	2,90	,557
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	2,86	,639
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	2,79	,675
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	2,69	,850
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	2,66	,670
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,66	,614
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	2,62	,622
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	2,62	,561
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	2,55	,686
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	2,52	,574
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	2,48	,785
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	2,48	,785
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	2,48	,688

2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	2,45	,686
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	2,41	,825
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	2,41	,568
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	2,41	,682
	2,34	,614
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	2,28	,591
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.		
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	2,21	,620

En referencia a las competencias específicas con mayores niveles de adquisición para los académicos se pueden señalar: la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ($M=3.14$), (siendo además la competencia señalada por los académicos como más importante), la capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural ($M=3.10$) y la capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano ($M=2.97$).

Las competencias específicas con media más bajas en adquisición para los académicos fueron: la capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica ($M=2.21$), la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades ($M=2.28$) y la capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la psicología ($M=2.34$).

En torno a las competencias genéricas, la media general de adquisición fue de 2.56 con valores compuestos entre 2.14 y 3.07. Un dato que resulta interesante es que 10 competencias genéricas presentan una puntuación máxima de 3 puntos (*bastante*). (ver en Tabla 18, las competencias 3, 27, 21, 5, 25, 13, 19, 16, 7 y 6).

Tabla 18.

Niveles de adquisición de las competencias genéricas para los académicos

Competencias	Media	Desv. típ.
26. Compromiso ético	3,07	,704
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,00	,535
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,00	,756

4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	2,90	,618
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	2,72	,751
9. Capacidad de investigación	2,72	,882
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2,72	,649
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	2,69	,712
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,69	,660
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	2,69	,541
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	2,66	,721
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2,66	,614
12. Capacidad crítica y autocrítica	2,59	,733
27. Compromiso con la calidad	2,55	,572
21. Compromiso con su medio socio-cultural	2,52	,634
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	2,48	,688
18. Habilidades interpersonales	2,48	,688
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	2,48	,688
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	2,41	,628
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	2,41	,501
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	2,41	,568
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,31	,761
14. Capacidad creativa	2,31	,761
16. Capacidad para tomar decisiones	2,28	,591
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,17	,539
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,14	,581
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	2,14	,441

Con respecto a las competencias genéricas con mayores niveles de adquisición para los académicos se pueden señalar: el compromiso ético ($M=3.07$), (además de ser la competencia con la media más alta en este grupo), la capacidad de trabajo en equipo ($M=3.00$), la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad ($M=3.00$).

Por otro lado, las competencias genéricas con medias más bajas en adquisición para los académicos fueron: la habilidad para trabajar en contextos internacionales ($M=2.14$), la capacidad de comunicación oral y escrita ($M=2.14$) y la capacidad de comunicación en un segundo idioma ($M=2.17$). A su vez, estas tres competencias fueron las que obtuvieron las medias más bajas en importancia por los académicos.

11.4.2 Niveles de adquisición de las competencias para los empleadores de psicólogos

En relación al nivel de adquisición señalado por los empleadores de psicólogos, sobre las competencias específicas se puede observar que todas las competencias específicas tienen medias superiores a 3 (*bastante*). La media general de adquisición fue

de 3.24 con valores compuestos entre 3.03 y 3.55. A continuación se presenta la Tabla 19 con las medias de adquisición de las competencias específicas.

Tabla 19.

Niveles de adquisición de las competencias específicas para los empleadores de psicólogos

Competencias	Media	Desv. típ.
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,55	,506
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,55	,723
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,48	,508
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,35	,608
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,32	,702
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,32	,702
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,29	,693
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,29	,588
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,29	,588
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,29	,693
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,23	,762
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,23	,560
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,23	,669
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,16	,735
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,16	,735
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	3,16	,820
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,16	,735
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,16	,735

19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,16	,638
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,13	,795
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,10	,700
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,10	,870
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,03	,547
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,03	,836

En relación a las competencias específicas con mayores niveles de adquisición para los empleadores de psicólogos se pueden señalar: la capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico ($M=3.55$), la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ($M=3.55$) y la capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural ($M=3.48$).

Cabe recordar que la ética representa una competencia muy valorada. Además tanto los alumnos, como los académicos y los empleadores de psicólogos señalan a la ética con la puntuación más alta en adquisición.

Por otro lado, las competencias específicas con medias más bajas en adquisición para los empleadores de psicólogos fueron: la capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica ($M=3,03$), la capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos ($M=3,03$), y la capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas ($M=3,10$).

En relación al nivel de adquisición señalado por los empleadores de psicólogos sobre las competencias genéricas se puede observar que el 85,1% de las competencias tienen medias superiores a 3 (*bastante*). La media general de adquisición fue de 3. 19 con valores compuestos entre 2.97 y 3.55 (ver Tabla 20).

Tabla 20.

Niveles de adquisición de las competencias genéricas para los empleadores de psicólogos

Competencias	Media	Desv. típ.
26. Compromiso ético	3,55	,506
9. Capacidad de investigación	3,42	,620
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,42	,720
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,35	,486
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,35	,608

27. Compromiso con la calidad	3,35	,709
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,29	,588
18. Habilidades interpersonales	3,29	,588
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,23	,425
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,23	,425
14. Capacidad creativa	3,23	,762
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,23	,425
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3,23	,669
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,23	,560
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,23	,669
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,16	,638
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,16	,523
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,16	,735
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,10	,301
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,06	,706
16. Capacidad para tomar decisiones	3,03	,657
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,03	,657
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,03	,657
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	2,97	,706
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	2,97	,706
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,97	,706
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,97	,482

En relación a las competencias genéricas con mayores niveles de adquisición para los empleadores de psicólogos se pueden señalar: el compromiso ético ($M=3.55$), la capacidad de investigación ($M=3.42$) y la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente ($M=3.42$).

Las competencias genéricas con medias más bajas en adquisición para los empleadores de psicólogos fueron: la capacidad de comunicación en un segundo idioma ($M=2.97$), que además obtuvo la media más baja en importancia, la habilidad para trabajar en contextos internacionales ($M=2.97$), la capacidad de comunicación oral y escrita ($M=2.97$) y con el mismo puntaje la capacidad para actuar en nuevas situaciones.

11.4. 3 Comparación entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos del nivel de adquisición de las competencias

En el presente apartado se comparará la percepción de adquisición de las competencias específicas y genéricas que realizan los estudiantes avanzados, graduados, académicos y empleadores de psicólogo.

Para ello, se realizó una matriz de correlación, se analizaron las medias de adquisición y la dispersión entre los grupos.

Se puede señalar que las competencias específicas obtuvieron puntuaciones elevadas respecto a la adquisición en los cuatro grupos, aunque ligeramente la media general de adquisición en los empleadores fue más elevada ($M= 3.24$) que la de graduados ($M= 2.80$), alumnos ($M=2.96$) y académicos ($M= 2.62$).

Tabla. 21.

Comparación de las medias de adquisición de las competencias específicas

	Media alumnos	Media graduados	Media académicos	Media empleadores
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,42	3,01	3,14	3,55
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,39	3,04	2,9	3,1
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,34	3,12	2,9	3,55
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,3	3,21	2,86	3,16
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,28	3,07	3,1	3,48
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,23	3,32	2,69	3,29
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,21	3,08	2,55	3,35
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,16	2,96	2,62	2,97
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,12	3,12	2,41	3,23
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,07	2,97	2,79	3,16
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,04	2,84	2,41	3,23
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,03	2,85	2,62	3,23
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,02	3,23	2,45	3,32
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3	3,01	2,97	3,32

10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	2,88	2,83	2,48	3,03
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	2,77	2,57	2,48	3,29
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	2,72	2,43	2,48	3,1
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	2,72	2,51	2,66	3,29
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	2,7	2,51	2,41	3,16
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	2,65	2,39	2,34	3,29
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	2,6	2,36	2,21	3,03
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	2,5	2,41	2,28	3,16
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	2,46	2,12	2,52	3,16
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,38	2,13	2,66	3,16

La competencia capacidad para asumir el compromiso ético fue la que alcanzó la media de adquisición más elevada en los académicos y en los alumnos. En cambio para los empleadores de psicólogos la segunda puntuación más alta porque la primera era la capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos, también vinculada a la ética. A su vez para los graduados la competencia que presentó la media de adquisición más alta fue la capacidad de realizar investigación científica.

En relación a las competencias con media más bajas en importancia se encuentran resultados similares en los grupos. La competencia con menores niveles de adquisición para los académicos y empleadores fue la capacidad para mediar en distintos ámbitos de la práctica psicológica. Para los alumnos y graduados esta competencia quedo posicionada con la tercera media más baja en adquisición.

Los alumnos y graduados coinciden en poseer medias más bajas en adquisición en la capacidad de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas y la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.

En la Figura 3 se puede observar como las medias de adquisición de las

competencias fue más alta en empleadores de psicólogos. Se aprecia como existen variación y similitudes entre los grupos en relación a las puntuaciones de adquisición de cada competencia.

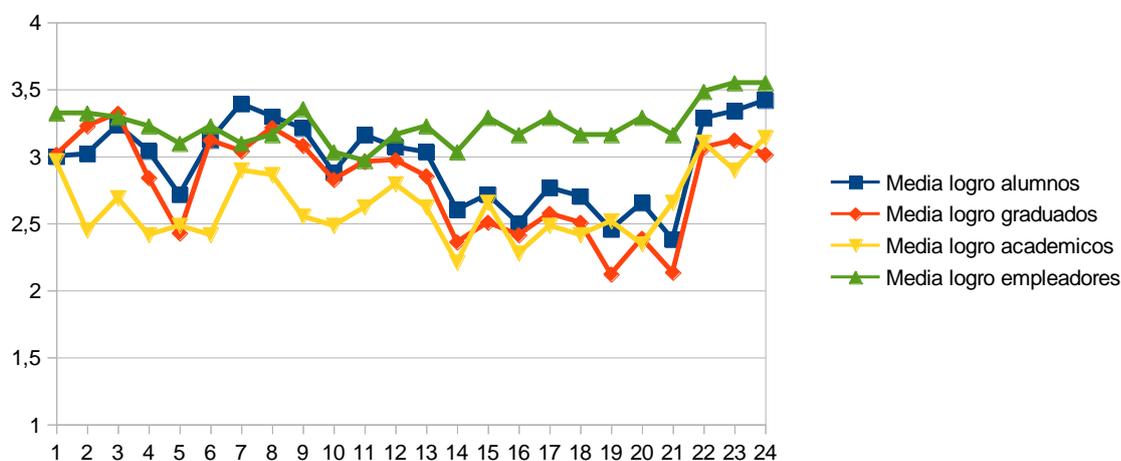


Figura 3. Comparación de la media de adquisición de las competencias específicas entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos

En la matriz de correlación se obtuvieron valores de coeficiente de correlación significativos, aunque menores a los coeficientes de correlación de importancia de las competencias específicas. Se encontró ligeramente menor correlación entre los graduados con los empleadores. Se puede señalar que la correlación entre alumnos con graduados como la más alta.

	Alumnos	Graduados	Académicos	Empleadores
Alumnos	1			
Graduados	,923**	1		
Académicos	,665**	,514*	1	
Empleadores	,488*	,416*	,570**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significativa al nivel 0,05

Figura 4. Matriz de correlaciones entre las medias según grado de adquisición de las competencias específicas entre los diferentes grupos

En relación a las competencias genéricas, en los cuatro grupos las competencias obtuvieron puntuaciones elevadas respecto al adquisición siendo ligeramente la media general de los empleadores ($M= 3.19$) más elevada que en alumnos ($M= 2.84$),

graduados ($M= 2.77$) y académicos ($M= 2.56$). Se presenta la Tabla 22 la comparación de las medias de adquisición de las competencias genéricas.

Tabla. 22.

Comparación de las medias de adquisición de las competencias genéricas

	Media alumnos	Media graduados	Media académicos	Media empleadores
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,33	3,4	2,9	3,23
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,3	3,07	3	3,35
26. Compromiso ético	3,28	3,17	3,07	3,55
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,24	3,19	2,72	3,42
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,08	3,12	3	3,16
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,03	3,56	2,66	3,16
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,01	2,69	2,14	2,97
9. Capacidad de investigación	2,98	3,49	2,72	3,42
27. Compromiso con la calidad	2,97	2,64	2,55	3,35
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2,92	3,07	2,72	3,35
16. Capacidad para tomar decisiones	2,9	2,93	2,28	3,03
18. Habilidades interpersonales	2,89	3,15	2,48	3,29
12. Capacidad crítica y autocrítica	2,87	2,84	2,59	3,29
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	2,86	2,79	2,69	3,23
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2,85	2,97	2,66	3,16
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	2,81	2,64	2,41	3,23
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	2,8	2,57	2,48	3,1
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	2,72	2,52	2,41	2,97
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	2,72	2,77	2,48	2,97
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,68	2,73	2,17	2,97
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,64	1,96	2,14	2,97
14. Capacidad creativa	2,59	2,32	2,31	3,23
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	2,58	2,2	2,69	3,23
21. Compromiso con su medio socio-cultural	2,57	2,29	2,52	3,23
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	2,57	2,28	2,41	3,03
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,49	2,56	2,69	3,23

20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,04	1,99	2,31	3,03
---	------	------	------	------

La competencia con media de adquisición más alta para los académicos y los empleadores de psicólogos fue el compromiso ético. En cambio para los alumnos el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión y para los graduados las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversa.

En relación a las competencias con medias más bajas en adquisición, existe una importante coincidencia entre empleadores y académicos en mencionar: la capacidad de comunicación oral y escrita, la capacidad de comunicación en un segundo idioma y la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

En cambio para los alumnos la competencia con medias más bajas fue el compromiso con la preservación del medio ambiente, y para los graduados la capacidad para trabajar en contextos internacionales.

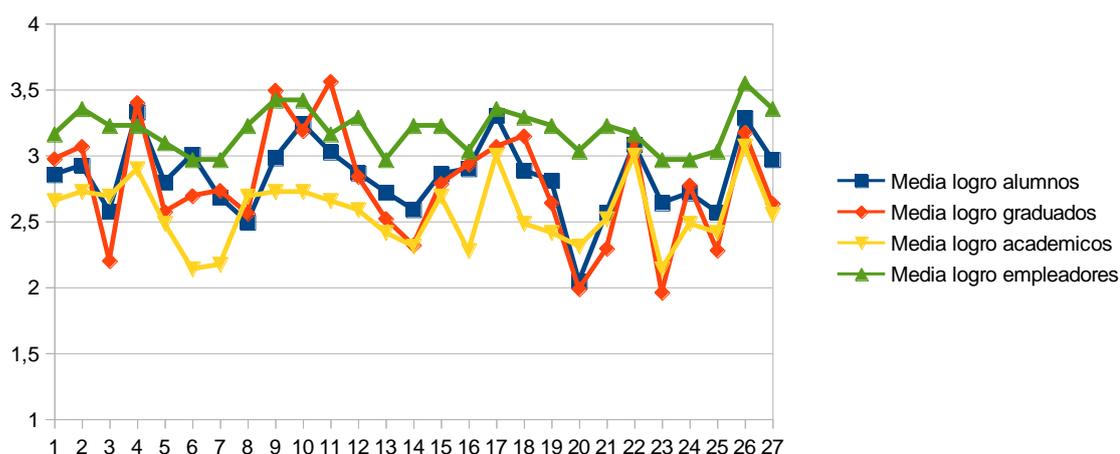


Figura 5. Comparación de la media de adquisición de las competencias genéricas entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos

Se obtuvieron valores de coeficiente de correlación superiores a 0.5. Se puede señalar que ha existido una semejanza entre los cuatro grupos en lo referente al grado de adquisición otorgado a las 27 competencias genéricas. La correlación entre los graduados con los empleadores ha sido levemente menor y la correlación entre alumnos y graduados la más alta.

	Alumnos	Graduados	Académicos	Empleadores
Alumnos	1			
Graduados	,807**	1		
Académicos	,606**	,598**	1	
Empleadores	,536**	,518**	,738**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 6. Matriz de correlaciones entre las medias según grado de adquisición de las competencias genéricas entre los diferentes grupos.

11.5 LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y GENÉRICAS

El quinto objetivo específico de la presente Tesis consistió en evaluar el grado de importancia que los alumnos avanzados, graduados, académicos y empleadores de psicólogos otorgan a las competencias específicas y genéricas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina. Para ello, se calcularon las frecuencias, medias, puntuación máxima y mínima consignada en cada una de las 24 competencias específicas y las 27 competencias genéricas.

Cabe recordar que para evaluar el grado de importancia de las competencias se utilizó la metodología likert, con una valoración de 1 a 4, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho.

11.5.1 La importancia de las competencias para alumnos

La mayoría de las competencias específicas en psicología obtuvieron puntuaciones elevadas, presentando una media de 3.50. Se puede señalar que todas las competencias específicas tienen una valoración por encima de 2.96 y la media más alta es de 3.88 respecto a la importancia. Se presenta en la Tabla 23 el nivel de importancia obtenido en cada una de las competencias específicas para los alumnos organizados por el valor de la media más alta.

Tabla 23.

Niveles de importancia de las competencias específicas para los alumnos

Competencia	Media	Desv. típ.
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,88	,326
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,82	,415
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,77	,552
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,75	,516
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,73	,513
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,70	,603
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,69	,563
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,66	,539
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,62	,56
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,59	,566
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,56	,612
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,52	,646
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,50	,693
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,44	,613
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,41	,65
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,40	,686
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,39	,729
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,37	,717
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,36	,725
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,31	,739
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,28	,667
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,13	,783
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,09	,801
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,96	,859

Es de destacar que 23 competencias específicas fueron señaladas con medias superiores a 3, lo que indica que ellas fueron consideradas como bastante y muy importantes para los alumnos encuestados. Solamente una competencia obtuvo una media inferior a 3, aunque con valor muy cercano a esa puntuación. La misma fue la

capacidad de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=2.96$) con un desvío elevado.

La competencia específica que obtuvo mayor nivel de importancia se refiere a la capacidad de asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ($M=3.88$). Un dato interesante en relación a esta competencia fue que obtuvo una mínima de 3, nadie la consignó por debajo de ese valor.

A su vez, las competencias: capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica ($M=3.82$) y respetar la diversidad individual y sociocultural ($M=3.77$), fueron las que presentaron los niveles más altos de importancia.

Por su parte, las competencias específicas que obtuvieron los menores niveles de importancia fueron: la capacidad de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=2.96$), la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología ($M=3.09$) y la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ($M=3.13$).

Como complemento se analizó la importancia de las competencias específicas teniendo en cuenta los cinco dominios en los que las 24 competencias son agrupadas. En relación a las medias de cada dominio, se encontró que la media más alta correspondía al Dominio Ético $M=3.80$, seguido por el Dominio Disciplinar $M=3.69$, en tercer lugar el Dominio Interdisciplinar $M=3.49$, en cuarto lugar se ubica el Dominio Profesional $M=3.47$ y por último el Dominio Epistemológico $M=3.38$.

Se puede señalar que dos de las competencias específicas que los alumnos consideran más importantes son parte de las tres competencias que forman el Dominio Ético (capacidades de asumir el compromiso ético de la práctica psicológica y respetar la diversidad individual y sociocultural).

En relación a las competencias genéricas, la media general de importancia fue de 3.50, siendo el mismo valor que la media general de importancia de las competencias específicas. Se observó que todas las competencias genéricas obtuvieron una valoración por encima de 2.93 y la media más alta es de 3.78.

Se presenta en la Tabla 24 el nivel de importancia obtenido en cada una de las competencias genéricas para los alumnos organizados por el valor de la media más alta.

Tabla 24.

Niveles de importancia de las competencias genéricas para los alumnos

Competencias	Media	Desv. típ.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,78	,442
16. Capacidad para tomar decisiones	3,78	,442
26. Compromiso ético	3,76	,471
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,75	,625
18. Habilidades interpersonales	3,74	,494
27. Compromiso con la calidad	3,72	,574
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,72	,619
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,71	,509
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,70	,461
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,68	,493
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,66	,527
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,62	,560
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,59	,577
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,59	,577
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,54	,811
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,53	,635
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,50	,636
14. Capacidad creativa	3,46	,729
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,39	,781
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,39	,880
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,34	,779
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,30	,850
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3,21	,687
9. Capacidad de investigación	3,12	,840
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,03	,918
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,01	,974
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,93	,918

De las 27 competencias genéricas, 26 fueron consignadas con medias superiores a 3, lo que indica que fueron consideradas como bastante y muy importantes para los alumnos encuestados. Solamente una competencia genérica obtuvo media inferior a 3, aunque con valor muy cercano a esa puntuación. La misma fue la capacidad de comunicación en un segundo idioma ($M= 2.93$).

Las competencias genéricas que obtuvieron mayores niveles de importancia fueron: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ($M= 3.78$), la capacidad para tomar decisiones ($M= 3.78$) y el compromiso ético ($M= 3.76$). Las competencias referidas a lo ético y a la relación entre teoría y práctica figuran con una de las medias más elevadas tanto en las competencias genéricas como en las específicas para los alumnos.

Las tres competencias genéricas que obtuvieron los menores niveles de importancia (aunque con los desvíos más altos) fueron: la capacidad de comunicación en un segundo idioma ($M=2.93$), habilidad para trabajar en contextos internacionales ($M=3.01$) y compromiso con la preservación del medio ambiente ($M=3.03$).

Adicionalmente se analizó la importancia de las competencias genéricas teniendo en cuenta la clasificación de las competencias genéricas. En relación a las medias de cada grupo, se encontró que la media más alta corresponde a las competencias interpersonales $M= 3.55$ seguido por las competencias sistémicas $M= 3.49$, y las competencias instrumentales $M= 3.49$.

11.5.2 La importancia de las competencias para los graduados

La mayoría de las competencias específicas obtuvieron puntuaciones elevadas. 23 competencias específicas presentaron medias superiores a 3. La media general fue de 3.54, siendo superior a la media obtenido por los alumnos. La competencia específica señalada como menos importante fue la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas que obtuvo una puntuación de $M= 2.79$ y presentó un desvío alto. La puntuación más alta fue la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica con una puntuación de $M= 3.97$, valor muy cercano a 4.

Cabe recordar que se fueron las mismas dos competencias específicas señaladas por los alumnos con los puntajes más elevados y más bajos.

A continuación se presenta en la Tabla 25 el nivel de importancia obtenido en cada una de las competencias específicas para los graduados.

Tabla 25.

Niveles de importancia de las competencias específicas para los graduados

Competencia	Media	Desv. típ.
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,97	,162
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,91	,373
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,88	,326
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,80	,463
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,79	,411
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,77	,420
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,75	,521

23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,73	,598
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,73	,444
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,60	,575
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,59	,593
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,59	,521
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,53	,642
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,51	,683
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,49	,642
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,49	,702
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,49	,621
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,44	,755
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,39	,653
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,29	,729
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,19	,745
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,17	,740
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,11	,796
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,79	,918

Las competencias específicas que obtuvieron los mayores niveles de importancia se refieren a: la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ($M=3.97$), la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico ($M=3.91$) y la capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica ($M=3.88$).

Las competencias específicas que obtuvieron los menores niveles de importancia fueron: la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=2.79$), la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología ($M=3.11$) y la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ($M=3.17$). Siendo las mismas tres competencias que obtuvieron las medias más bajas de importancia en los alumnos.

En relación a las medias de cada dominio de competencias específicas, se encontró que la media más alta corresponde al Dominio Ético $M= 3.81$, seguido por el

Dominio Disciplinar $M= 3.69$, Dominio Interdisciplinar 3.54 , Dominio Profesional $M=3.43$ y por último el Dominio Epistemológico $M= 3.40$.

Por otro lado, en cuanto a las competencias genéricas, las 27 competencias fueron consignadas con medias superiores a 3, lo que indica que fueron consideradas como bastante y muy importantes para los graduados encuestados (Tabla 26), presentando una media general de 3.62. Todas las competencias genéricas tienen una valoración por encima de 3.07 y la media más alta es de 3.97 respecto a la importancia.

Tabla 26.

Niveles de importancia de las competencias genéricas para los graduados

Competencia	Media	Desv. típ.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,97	,162
26. Compromiso ético	3,96	,197
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,95	,279
16. Capacidad para tomar decisiones	3,93	,250
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,91	,335
18. Habilidades interpersonales	3,87	,341
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,85	,355
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,85	,424
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,84	,368
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,81	,391
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,77	,480
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,77	,420
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,69	,463
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,63	,512
14. Capacidad creativa	3,63	,608
27. Compromiso con la calidad	3,59	,804
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,56	,524
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,55	,720
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,44	,755
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,41	,570
9. Capacidad de investigación	3,40	,591
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,37	,651
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,32	,638
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3,25	,853
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3,21	,791
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,13	,917
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,07	,974

Las competencias genéricas que obtuvieron mayores niveles de importancia fueron la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente ($M= 3.97$), compromiso ético ($M= 3.96$) y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ($M= 3.95$).

Las competencias genéricas que obtuvieron los menores niveles de importancia aunque con importante dispersión en la puntuación fueron: compromiso con la preservación del medio ambiente ($M=3.07$), habilidad para trabajar en contextos internacionales ($M=3.13$) y la capacidad de comunicación en un segundo idioma ($M=2.21$).

Se analizó la importancia de las competencias genéricas teniendo en cuenta su clasificación. En relación a las medias de cada grupo, se encontró que la media más alta corresponde a las competencias interpersonales $M= 3.72$ seguido por las competencias instrumentales $M= 3.63$ y por último las competencias sistémicas $M= 3.58$.

11.5.3 La importancia de las competencias para los académicos

La media general de importancia de las competencias específicas para los académicos fue de 3.56, con valores comprendidos entre $M= 2.76$ y la puntuación más alta fue la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica con una puntuación de $M= 4$, siendo el valor más alto de todos los grupos encuestados. Si bien coinciden los distintos grupos en ser la competencia más relevante.

Una sola competencia específica presenta una media inferior a 3. Este resultado se reitera en los cuatro grupos. En los que la capacidad para diseñar herramientas psicométricas, es la competencia con la media más baja e inferior a 3 (ver Tabla 27).

Tabla 27.

Niveles de importancia de las competencias específicas para los académicos

Competencia	Media	Desv. típ.
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	4,00	,000
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,97	,186
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,97	,186
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,97	,186
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,93	,258

22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,93	,258
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	(Cont.) 3	,384
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,76	,577
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,69	,471
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,66	,484
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,62	,494
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,55	,506
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,55	,736
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,55	,506
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,52	,634
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,52	,738
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,45	,632
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,38	,561
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,38	,622
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,34	,721
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,10	,724
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,07	,704
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,00	,802
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,76	,786

Las competencias específicas que obtuvieron mayores niveles de importancia fueron: la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ($M=4$), la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico ($M=3.97$) y la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios ($M=3.97$).

Por su parte, las competencias específicas que obtuvieron los menores niveles de importancia fueron: la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=2.76$), capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos ($M=3.00$) y la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ($M=3.07$).

En relación a las medias de cada dominio de las competencias específicas, se encontró que la media más alta corresponde al Dominio Ético $M= 3.95$, seguido por el

Dominio Disciplinar $M= 3.75$, Dominio Interdisciplinar 3.45 , Dominio Profesional $M=3.41$, y por último se ubica el Dominio Epistemológico $M= 3.48$.

En lo concerniente a las competencias genéricas la media general fue de 3.47 en importancia para los académicos. Se observó que todas las competencias genéricas tienen una valoración por encima de 2.66 y la media más alta es de 4 respecto a la importancia. De las 27 competencias, 23 fueron consignadas con medias superiores a 3 .

Se presenta en la Tabla 28 el nivel de importancia obtenido en cada una de las competencias genéricas para los académicos organizados por el valor de la media.

Tabla 28.

Niveles de importancia de las competencias genéricas para los académicos

Competencia	Media	Desv. típ.
26. Compromiso ético	4,00	,000
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,86	,516
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,86	,351
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,86	,351
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,83	,384
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,79	,412
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,79	,412
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,76	,435
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,76	,435
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,76	,435
18. Habilidades interpersonales	3,72	,455
16. Capacidad para tomar decisiones	3,66	,614
27. Compromiso con la calidad	3,66	,484
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,66	,614
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,66	,614
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,45	,632
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,41	,628
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,41	,628
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,31	,471
9. Capacidad de investigación	3,28	,649
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,21	,559
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,10	,724
14. Capacidad creativa	3,03	,731
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,79	,559
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,76	,577
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,66	,670
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,66	,670

Las competencias genéricas que obtuvo el mayor nivel de importancia fue la

referida al compromiso ético ($M= 4$) teniendo la puntuación más alta posible, seguida por la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ($M= 3.86$) y la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente ($M= 3.86$).

En cuanto a las competencias genéricas que obtuvieron los menores niveles de importancia fueron: el compromiso con la preservación del medio ambiente ($M=2.66$), la capacidad de comunicación en un segundo idioma ($M=2.66$) y la habilidad para trabajar en contextos internacionales ($M=2.76$).

Para concluir se realizó un análisis de la importancia de las competencias genéricas teniendo en cuenta la clasificación de las competencias genéricas. Se encontró que la media más alta corresponde a las competencias interpersonales $M= 3.61$ seguido por las competencias instrumentales $M= 3.46$ y por último las competencias sistémicas $M= 3.42$.

11.5.4 La importancia de las competencias para los empleadores de psicólogos

La media general de importancia de las competencias específicas para los empleadores de psicólogos fue de 3.56, lo que indica que en la escala del 1 a 4 fueron consideradas bastante importantes o muy importantes. La competencia específica con la media más baja obtuvo una puntuación de $M= 2.74$ y la puntuación más alta fue de $M= 3.94$. Se presenta en la Tabla 29 el nivel de importancia obtenido en cada una de las competencias específicas para los empleadores de psicólogos.

Tabla 29.

Niveles de importancia de las competencias específicas para los empleadores de psicólogos

Competencia	Media	Desv. típ.
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,94	,341
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,90	,186
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,87	,250
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,81	,402
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,81	,402
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,74	,445
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,74	,575
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,74	,445

	(Cont.)	
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.		,445
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,74	,445
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,71	,693
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,68	,475
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,61	,615
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,55	,723
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,55	,506
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,48	,626
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,48	,724
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,45	,723
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,29	,693
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,26	,773
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,23	,980
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,19	,773
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,16	,969
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,74	,855

En este grupo al igual que los alumnos, graduados y académicos el puntaje más alto fue para la competencia específica referida a la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ($M=3.94$), seguido por la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico ($M=3.90$), y de la capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural ($M=3.87$).

La competencia específica que obtuvo el menor nivel de importancia fue la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=2.74$), siendo a su vez el mismo resultado que en los alumnos, graduados y académicos. Luego la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología ($M=3.16$) y la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ($M=3.19$).

Se analizó la importancia de las competencias específicas teniendo en cuenta los cinco dominios en los que ellas se agrupan. En relación a las medias de cada dominio,

se encontró que la media más alta corresponde al Dominio Ético $M= 3.85$, seguido por el Dominio Disciplinar $M= 3.75$, Dominio Epistemológico $M= 3.53$, Dominio Interdisciplinar 3.48 , y por último se ubica el Dominio Profesional $M=3.42$.

Respecto a las competencias genéricas la media general fue de 3.50 , se observó que todas las competencias genéricas tienen una valoración por encima de 2.29 y la media más alta es de 4 .

Un dato interesante es que cuatro competencias genéricas presentaron valores inferiores a 3 y una competencia genérica obtuvo la valoración máxima de $M= 4$ que fue la referida al compromiso ético.

Tabla 30.

Niveles de importancia de las competencias genéricas para los empleadores de psicólogos

Competencia	Media	Desv. típ.
26. Compromiso ético	4,00	,000
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,87	,499
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,87	,341
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,87	,341
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,87	,341
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,81	,402
27. Compromiso con la calidad	3,81	,402
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,74	,445
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,74	,445
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,74	,445
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,68	,475
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,68	,475
16. Capacidad para tomar decisiones	3,68	,475
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,68	,475
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,61	,495
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,61	,495
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,61	,715
18. Habilidades interpersonales	3,52	,811
14. Capacidad creativa	3,42	,620
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,35	,608
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,32	,791
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,29	,461
9. Capacidad de investigación	3,23	,425
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,97	,482
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,65	1,050
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,55	,888

Las competencias genéricas que obtuvieron mayores niveles de importancia fueron: el compromiso ético ($M= 4$), la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ($M= 3.87$) y la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente ($M= 3.87$).

Por otro lado, las competencias genéricas que obtuvieron los menores niveles de importancia fueron: la capacidad de comunicación en un segundo idioma ($M=2.29$), la habilidad para trabajar en contextos internacionales ($M=2.55$) y el compromiso con la preservación del medio ambiente ($M=2.65$).

Se realizó un análisis de la importancia de las competencias genéricas teniendo en cuenta la clasificación de las competencias genéricas y se halló que la media más alta pertenecía a las competencias interpersonales $M= 3.56$ seguido por las competencias sistémicas $M= 3.54$ y por último las competencias instrumentales $M= 3.41$.

11.5.5 Comparación entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos sobre la importancia de las competencias

En los cuatro grupos la importancia otorgadas a las competencias específicas fue elevada, obteniéndose medias generales ligeramente más elevadas en los grupos de académicos ($M= 3.56$) y empleadores ($M= 3.56$) que en los graduados ($M= 3.54$) y alumnos ($M=3.50$).

Ahora bien, si se analiza cuáles son las competencias específicas más importantes, se observa que la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica es la competencia con puntuación más alta en los cuatro grupos, alcanzando la puntuación máxima posible en los académicos ($M=4$).

A continuación se presenta en la Tabla 31 las medias de importancia de las competencias específicas para los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos.

Tabla. 31.

Comparación de las medias de importancia de las competencias específicas

Competencias	Alumnos Media	Graduados Media	Académicos Media	Empleadores Media
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,88	3,97	4,00	3,94

11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,82	3,88	3,83	3,81
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,77	3,79	3,93	3,87
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,75	3,73	3,93	3,74
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,73	3,77	3,55	3,68
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,70	3,75	3,76	3,71
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,69	3,91	3,97	3,90
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,66	3,80	3,97	3,74
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,62	3,49	3,97	3,74
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,59	3,53	3,66	3,81
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,56	3,60	3,52	3,74
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,52	3,59	3,69	3,61
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,50	3,59	3,45	3,19
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,44	3,51	3,55	3,74
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,41	3,49	3,34	3,55
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,40	3,39	3,38	3,45
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,39	3,73	3,62	3,48

10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,37	3,44	3,00	3,26
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,36	3,49	3,52	3,55
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,31	3,29	3,10	3,48
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,28	3,19	3,55	3,29
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,13	3,17	3,07	3,19
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,09	3,11	3,38	3,16
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,96	2,79	2,76	2,74

La segunda media más alta se encuentra coincidencia entre los graduados, académicos y empleadores de psicólogos y es la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico. En cambio en los alumnos la misma quedó ubicada en séptimo lugar de media de importancia.

En relación a las competencias específicas con media más bajas en importancia se encuentran resultados similares en los grupos. La competencia con menores niveles de importancia fue la capacidad de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas, seguido por la capacidad de realizar investigación científica para tres de los grupos, excepto para los académicos que no se encuentra entre las medias más bajas. La tercera competencia con media más baja es la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional tanto para los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos.

En la Figura 7 se puede observar como los valores de importancia que le otorgan a las competencias específicas fueron muy similares entre alumnos y graduados. Se vislumbra como la competencia 24 (capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica) es la más elevada en los cuatro grupos y la 21 (capacidades de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas) la más baja.

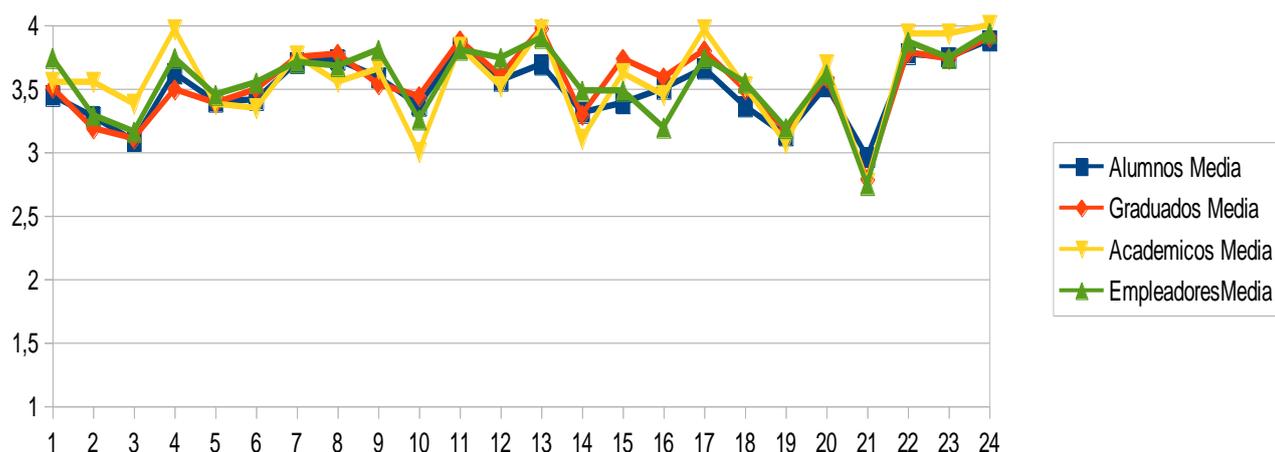


Figura 7. Comparación de la media de importancia de las competencias específicas entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos

Respecto a la matriz de correlación se obtuvieron valores de coeficiente de correlación (r) muy altos, en todos los casos superiores a 0.8. Por lo cual ha existido una gran compatibilidad entre los cuatro grupos en lo concerniente al grado de importancia otorgado a las 24 competencias específicas. Siendo ligeramente menor la correlación encontrada entre los graduados y con los académicos. Destacándose la correlación entre alumnos con graduados como la más alta.

	Alumnos	Graduados	Académicos	Empleadores
Alumnos	1			
Graduados	,930**	1		
Académicos	,843**	,813**	1	
Empleadores	,891**	,863**	,848**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 8. Matriz de correlaciones entre las medias según grado de importancia de las competencias específicas entre los diferentes grupos

En relación a las competencias genéricas en los cuatro grupos las competencias obtuvieron puntuaciones elevadas respecto a la importancia, aunque ligeramente la media general de los graduados ($M= 3.62$) fue más elevada que en empleadores ($M= 3.50$), alumnos ($M= 3.50$) y académicos ($M= 3.47$).

La competencia genérica capacidad compromiso ético fue una de las que obtuvo la puntuación más alta, obteniendo la media más alta en académicos y empleadores y la

segunda en graduados y la tercera en alumnos (ver Tabla 32).

En cuanto a la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica también ocupa las puntuaciones más elevadas en los diferentes grupos, ubicando la puntuación más alta en los alumnos y la segunda en empleadores y académicos y la tercera en graduados.

Tabla. 32.

Comparación de las medias de importancia de las competencias genéricas

Competencias	Alumnos Media	Graduados Media	Académicos Media	Empleadores Media
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,78	3,95	3,86	3,87
16. Capacidad para tomar decisiones	3,78	3,93	3,66	3,68
26. Compromiso ético	3,76	3,96	4,00	4,00
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,75	3,97	3,86	3,87
18. Habilidades interpersonales	3,74	3,87	3,72	3,52
27. Compromiso con la calidad	3,72	3,59	3,66	3,81
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,72	3,85	3,83	3,87
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,71	3,85	3,41	3,61
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,70	3,81	3,86	3,68
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,68	3,91	3,76	3,61
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,66	3,84	3,79	3,68
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,62	3,56	3,66	3,81
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,59	3,69	3,66	3,74
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,59	3,63	3,76	3,68
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,54	3,77	3,76	3,87
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,53	3,41	3,31	3,32
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,50	3,77	3,79	3,74
14. Capacidad creativa	3,46	3,63	3,03	3,42
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,39	3,44	3,21	3,29
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,39	3,55	3,45	3,74
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,34	3,37	3,41	3,61

25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,30	3,32	3,10	3,35
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3,21	3,25	2,79	2,97
9. Capacidad de investigación	3,12	3,40	3,28	3,23
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,03	3,07	2,66	2,65
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,01	3,13	2,76	2,55
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,93	3,21	2,66	2,29

En relación a las competencias genéricas con medias más bajas en importancia se encuentra la capacidad de comunicarse en un segundo idioma para los alumnos y los empleadores de psicólogo. Por su parte, para los académicos es la segunda menos importante y para graduados la tercera.

En la Figura 9 se puede observar como los valores de importancia que le otorgan a las competencias fueron similares. Se vislumbra como para los empleadores las competencias tienen medias levemente más bajas que para los otros grupos, destacándose la capacidad de comunicarse en un segundo idioma. Así como también se puede observar como las medias de los graduados son un tanto más elevadas que para el resto de los grupos.

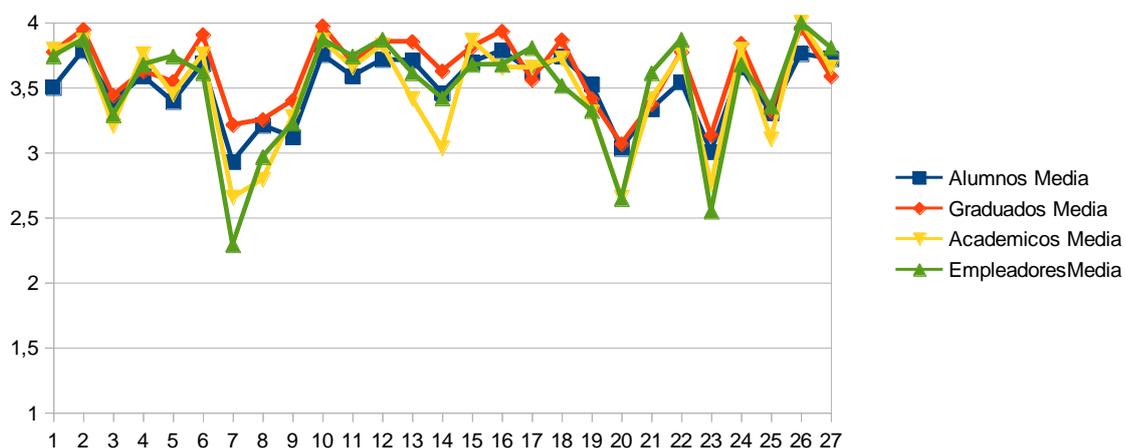


Figura 9. Comparación de la media de importancia de las competencias genéricas entre alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos

En relación a los resultados arrojados por la matriz de correlación se obtuvieron valores de coeficiente de correlaciones significativas. Se puede señalar que ha existido una gran semejanza entre los cuatro grupos en lo referente al grado de importancia

otorgado a las 27 competencias genéricas.

La correlación entre los graduados con los empleadores ha sido levemente menor y la correlación entre alumnos y graduados la más alta.

	Alumnos	Graduados	Académicos	Empleadores
Alumnos	1			
Graduados	,915**	1		
Académicos	,889**	,890**	1	
Empleadores	,878**	,820**	,919**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 10. Matriz de correlaciones entre las medias según grado de importancia de las competencias genéricas entre los diferentes grupos.

11.6 AJUSTE ENTRE LOS NIVELES DE IMPORTANCIA Y DE ADQUISICIÓN DE LAS COMEPETENCIAS

Se consideró necesario realizar una comparación entre los niveles de importancia y de adquisición de cada una de las 24 competencias específicas y de las 27 competencias genéricas, con la finalidad de poder observar la brecha entre que tan importante consideran a las competencias y cuanto perciben que los alumnos avanzados y graduados la han adquirido.

En cada apartado se presenta una Tabla donde se indica la media de importancia y de adquisición de cada una de las competencias, así como también la diferencia entre ambas medias y los resultados de t de student para muestras relacionadas.

Las mismas se encuentran organizadas de manera descendente teniendo en cuenta la diferencia de medias. De este modo permite visualizar cuales son las competencias con mayor y menor diferencia entre ambas variables.

A continuación, se señalarán las competencias en las que hubo mayor y menor distancia entre la importancia y adquisición en cada uno de los cuatro grupos y a su vez, cuales presentan diferencias estadísticamente significativas.

11.6.1 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en alumnos

Los resultados evidenciaron una discrepancia entre el grado de importancia otorgado a cada competencia y el nivel de adquisición. En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de $M = 0.53$.

Al respecto, es importante mencionar que la prueba t para muestras relacionadas indica que 23 competencias presentaron diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de adquisición estadísticamente significativas ($p < .005$). La única competencia que obtuvo mayor puntuación en adquisición y menor en su importancia es la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología (ver Tabla 33).

Las competencias en las que hubo la mayor distancia entre importancia y adquisición fueron: la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades, la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional y la capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la psicología.

Por otra parte, las competencias en las que existió una menor distancia fueron: la capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia, la capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas y la capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.

Tabla 33.

Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en alumnos

Competencias	Media importancia	Media adquisición	Diferencia de medias	t
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,500	2,500	1,000	11,620**
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,658	2,766	0,892	12,089**
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,519	2,652	0,867	11,616**

14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,310	2,601	0,709	9,855**
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,399	2,715	0,684	9,226**
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,133	2,456	0,677	8,168**
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,386	2,715	0,671	9,455**
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,823	3,158	0,665	9,837**
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,690	3,032	0,658	9,482**
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,361	2,703	0,658	9,252**
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,620	3,038	0,582	8,573**
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,962	2,380	0,582	6,149**
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,563	3,070	0,494	7,235**
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,367	2,880	0,487	6,117**
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,772	3,285	0,487	7,205**
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,880	3,418	0,462	8,173**
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,443	3,000	0,443	6,876**
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,728	3,297	0,430	8,060**
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,747	3,338	0,409	6,804**
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,589	3,209	0,380	6,262**
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,703	3,392	0,310	5,538**
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,411	3,120	0,291	4,665**
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,278	3,019	0,259	3,580**
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,089	3,234	-0,146	-1,674

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significativa al nivel 0,05

En la Figura 11 se presenta un gráfico de dispersión en donde puede observarse

con claridad las diferencias entre las medias de adquisición y de importancia en el grupo de alumnos en cada una de las competencias. Se distingue como los valores de importancia oscilan entre $M= 2.96$ y $M=3.88$, a diferencia de los valores de adquisición que se encuentran con una puntuación entre $M= 2.38$ y $M=3.42$. Como así también, permite visualizar como la media de adquisición es más alta que la media de importancia en una única competencia (la número 3, referida a la capacidad de realizar investigación).

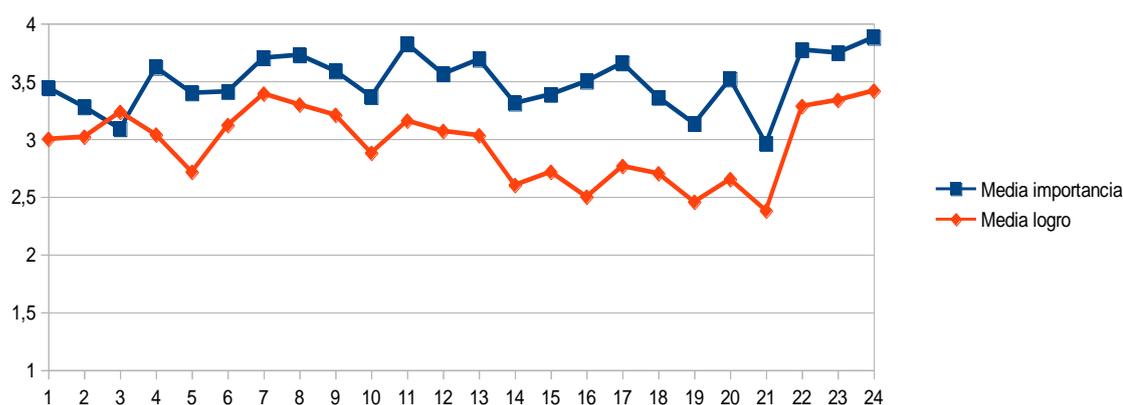


Figura 11. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición auto percibidos de las competencias específicas en alumnos

11.6.2 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en alumnos

Se puede señalar que existe discrepancia entre el grado de importancia otorgado a cada competencia y el nivel de adquisición (ver Tabla 34). En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de $M = 0.66$.

Al respecto, es importante mencionar 25 competencias presentaron diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de adquisición estadísticamente significativas. Cabe resaltar que las dos competencias que no obtuvieron diferencias estadísticamente significativas y estas fueron: la habilidad para trabajar en contextos internacionales y la capacidad de investigación. En ellas además, la importancia fue mayor que la adquisición.

Las competencias en las que hubo la mayor distancia entre importancia y adquisición fueron: la capacidad para actuar en nuevas situaciones, el compromiso con la preservación del medio ambiente y la habilidad para trabajar en forma autónoma.

En cuanto a las competencias en las que existió una menor distancia fueron: la capacidad de comunicación en un segundo idioma, los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión y capacidad de trabajo en equipo.

Tabla 34.

Comparación entre los niveles de importancia y adquisición auto percibida de las competencias genéricas en alumnos

Competencias	Media importancia	Media adquisición	Diferencia de medias	t
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,709	2,722	0,987	13,536**
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,032	2,044	0,987	10,835**
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,658	2,715	0,943	12,713**
16. Capacidad para tomar decisiones	3,785	2,899	0,886	11,969**
14. Capacidad creativa	3,459	2,589	0,870	10,580**
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,785	2,924	0,861	12,989**
18. Habilidades interpersonales	3,741	2,886	0,854	13,092**
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,715	2,867	0,848	10,682**
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,696	2,861	0,835	11,379**
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,392	2,576	0,816	11,206**
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,335	2,570	0,766	11,044**
27. Compromiso con la calidad	3,722	2,968	0,753	10,511**
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,304	2,570	0,734	7,546**
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3,209	2,494	0,715	9,724**
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,525	2,810	0,715	10,361**
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,684	3,006	0,677	10,054**
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,500	2,854	0,646	9,601**
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,392	2,797	0,595	6,833**
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,589	3,025	0,563	9,746**
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,753	3,241	0,513	6,649**
26. Compromiso ético	3,759	3,285	0,475	7,997**
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,544	3,084	0,460	6,225**
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,006	2,639	0,367	2,539
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,620	3,304	0,316	4,980**
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,589	3,329	0,259	4,943**

7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,930	2,684	0,247	2,601*
9. Capacidad de investigación	3,120	2,981	0,139	1,697

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significante al nivel 0,05

En la Figura 12 se presenta la dispersión de las variables, en donde se observan las diferencias entre las medias de adquisición y de importancia en el grupo de alumnos. Se vislumbra como los valores de importancia fluctúan entre $M= 2.93$ y $M=3.78$, a diferencia de los valores de adquisición que se encuentran con una puntuación entre $M=2.04$ y $M=3.33$.

Además se observa con claridad como la competencia número 9 (capacidad de investigación) es la que presenta una menor distancia entre importancia y adquisición.

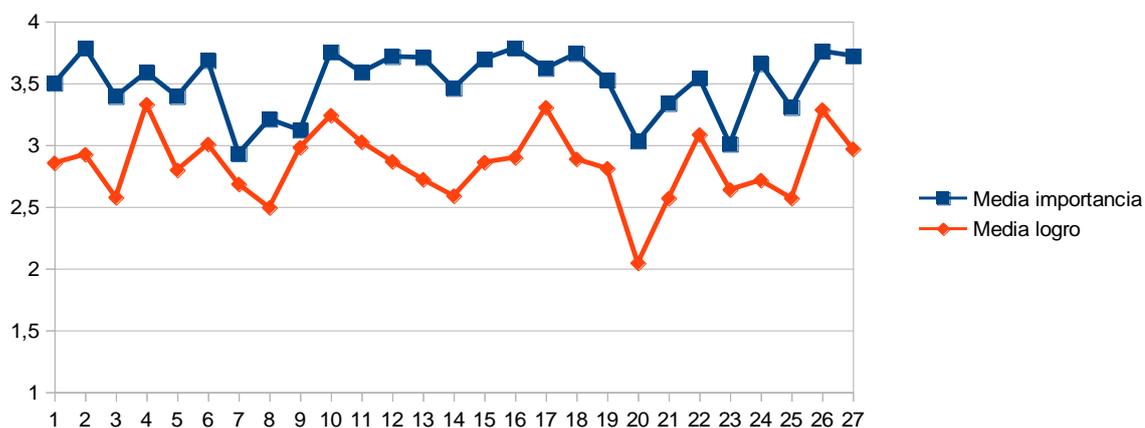


Figura 12. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en alumnos

11.6.3 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en graduados

Al analizar la diferencia entre la media de importancia y la media de adquisición se puede señalar que en 22 competencias fue más alta la importancia que el nivel de adquisición alcanzado (ver Tabla 35). Fue más alta la adquisición que el nivel de importancia otorgado en las competencias: capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología y capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.

En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M =$

0.74. Es importante mencionar que 22 competencias presentan diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de adquisición estadísticamente significativas. Por su parte las dos competencias que no tuvieron diferencias estadísticamente significativas fueron: la capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano y la capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.

Las competencias en las que hubo la mayor brecha entre importancia y adquisición fueron: la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, la capacidad para realizar asesoría psicológica y la capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología.

Las competencias en las que existió una menor brecha entre importancia y adquisición fueron: la capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas, capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos y la capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.

Tabla 35.

Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en graduados

Competencias	Media importancia	Media adquisición	Diferencia de medias ^t
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,800	2,573	1,227 12,380**
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,733	2,507	1,227 13,635**
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,587	2,387	1,200 6,035**
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,587	2,413	1,173 14,959**
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,973	2,853	1,120 10,478**
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,173	2,120	1,053 16,952**
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,493	2,507	0,987 11,260**

5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,387	2,427	0,960	5,031**
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,293	2,360	0,933	19,299**
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,880	2,960	0,920	7,248**
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,907	3,013	0,893	- 19,141**
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,787	3,067	0,720	8,385**
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,747	3,040	0,707	11,504**
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,787	2,133	0,653	9,736**
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,493	2,840	0,653	11,574**
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,600	2,973	0,627	14,943**
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,440	2,827	0,613	16,798**
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,733	3,120	0,613	12,468**
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,773	3,213	0,560	5,963**
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,507	3,013	0,493	-0,533
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,533	3,080	0,453	7,994**
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,493	3,120	0,373	10,023**
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,187	3,227	-0,040	-2,295*
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,107	3,320	-0,213	7,771**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significativa al nivel 0,05

En la Figura 13 se distinguen algunos puntos interesantes, como por ejemplo las dos competencias que presentaron niveles de adquisición más alto que de importancia. Se puede distinguir la competencia número 2 (entender fundamentos epistemológicos de la ciencia) y la competencia número 3 (capacidad de realizar investigación).

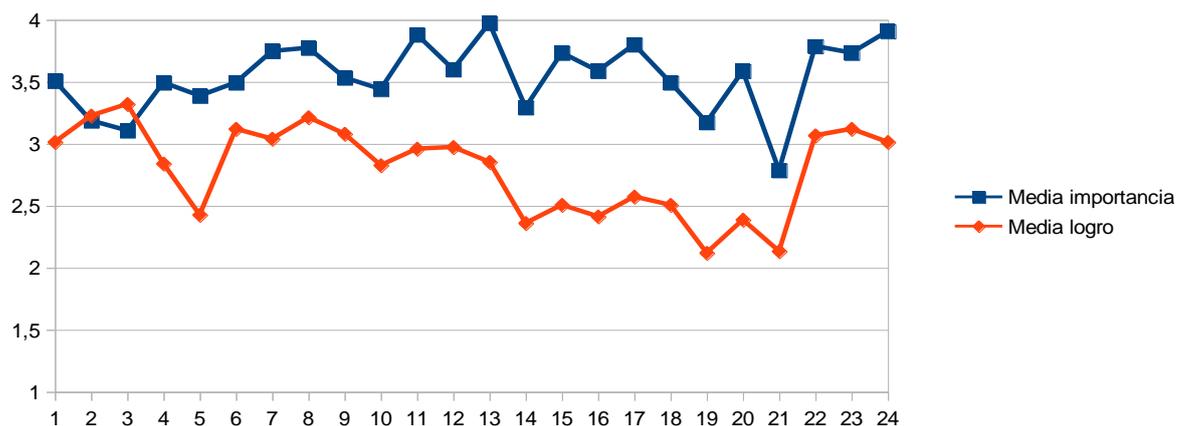


Figura 13. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición auto percibida de las competencias específicas en graduados

11.6.4 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en graduados

En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M = 0.84$. Se puede señalar al observar la diferencia entre la media de importancia y la media de adquisición que en 26 de las competencias fue más alta la importancia que el nivel de adquisición alcanzado (ver Tabla 36), menos en la competencia vinculada con la capacidad de investigación que fue más alto en adquisición que en importancia.

Es de destacar que tanto en la competencia genérica como en la competencia específica fue más alto la adquisición que la importancia en la capacidad de realizar investigación. Resultado similar se encontró en los alumnos.

Es de mencionar que 25 competencias presentan diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de adquisición estadísticamente significativas. Las dos competencias que no presentaron diferencias significativas, aunque si medias de importancia más alta que de adquisición fueron: la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y la habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Las competencias en las que hubo la mayor brecha entre importancia y adquisición fueron la capacidad para actuar en nuevas situaciones, la capacidad creativa y la capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Las competencias en las que existió una menor brecha entre importancia y

adquisición fueron: la relacionada con, las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión y capacidad de comunicación en un segundo idioma.

Tabla 36.

Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en graduados

Competencias	Media importancia	Media adquisición	Diferencia de medias	t
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,853	2,520	1,333	18,146**
14. Capacidad creativa	3,627	2,320	1,307	19,833**
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,440	2,200	1,240	3,735**
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,907	2,693	1,213	5,159**
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,133	1,960	1,173	14,022**
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,373	2,293	1,080	12,407**
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,067	1,987	1,080	20,335**
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,840	2,773	1,067	15,119**
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,320	2,280	1,040	11,055**
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,813	2,787	1,027	15,586**
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,853	2,840	1,013	19,802**
16. Capacidad para tomar decisiones	3,933	2,933	1,000	6,691**
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,547	2,573	0,973	18,401**
27. Compromiso con la calidad	3,587	2,635	0,952	-9,086**
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,947	3,067	0,880	13,263**
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,773	2,973	0,800	13,728**
26. Compromiso ético	3,960	3,173	0,787	16,974**
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,973	3,187	0,787	2,267
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,413	2,640	0,773	17,306**
18. Habilidades interpersonales	3,867	3,147	0,720	11,009**
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3,253	2,560	0,693	-1,160
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,773	3,120	0,653	14,347**
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,560	3,067	0,493	12,493**
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3,213	2,733	0,480	9,628**
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,627	3,400	0,227	12,482**

11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,693	3,560	0,133	19,897**
9. Capacidad de investigación	3,400	3,493	-0,093	10,191**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significante al nivel 0,05

En la Figura 14 se puede observar como la competencia número 9 referida a la capacidad de investigación es la única más alta en adquisición que en importancia. Como así también la distancia entre la importancia y adquisición en la competencia número 13 (capacidad para actuar en nuevas situaciones) en la que la diferencia de medias es de 1,33 la más alta observada.

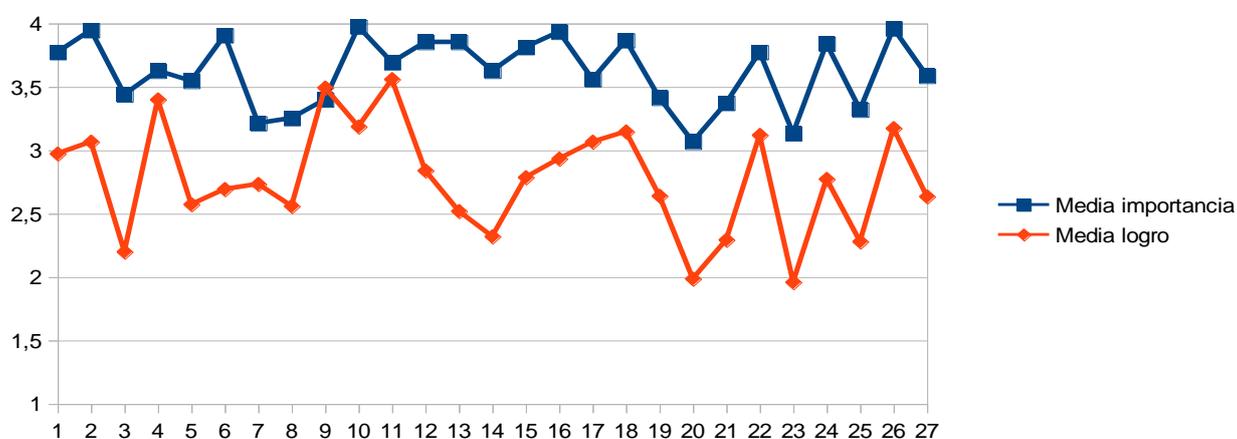


Figura 14. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en graduados

11.6.5 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para los académicos

Se puede señalar que en todas las competencias fue más alta la importancia que el nivel de adquisición percibido por los académicos (ver Tabla 37). En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M=0.93$.

De las 24 competencias específicas, 21 competencias presentan diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de adquisición estadísticamente significativas. Por su parte las tres competencias que no tuvieron diferencias estadísticamente significativas fueron: la capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología, la capacidad para

identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos y la capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.

Las competencias en las que hubo la mayor brecha entre importancia y adquisición fueron: la capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica, la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios y la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.

Por su parte, las competencias en las que existió una menor brecha entre importancia y adquisición fueron: la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas, la capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos y la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.

Tabla 37.

Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para los académicos

Competencias	Media importancia	Media adquisición	Diferencia de medias	t
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,966	2,414	1,552	5,910**
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,966	2,483	1,483	10,667**
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3,966	2,621	1,345	6,254**
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,690	2,345	1,345	0,593
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,828	2,621	1,207	4,420**
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,448	2,276	1,172	10,176**
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,517	2,414	1,103	4,036**

2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,552	2,448	1,103	3,576*
9. Capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,655	2,552	1,103	2,415
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,931	2,897	1,034	7,260**
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,621	2,655	0,966	8,316**
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,345	2,414	0,931	9,001**
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,103	2,207	0,897	7,112**
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,379	2,483	0,897	6,661**
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,759	2,897	0,862	4,882**
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	4,000	3,138	0,862	-6,676**
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,931	3,103	0,828	7,620**
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,517	2,793	0,724	11,797**
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,379	2,690	0,690	9,610**
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,552	2,862	0,690	8,204**
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,552	2,966	0,586	8,204**
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,069	2,517	0,552	8,453**
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,000	2,483	0,517	7,940**
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,759	2,655	0,103	5,870**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significativa al nivel 0,05

En la Figura 15 se presenta la dispersión de las variables en donde pueden observarse las diferencias entre las medias de adquisición y de importancia en el grupo de académicos en cada una de las competencias. Se distingue como los valores de importancia oscilan entre $M=2.76$ y $M=4$ a diferencia de los valores de adquisición que se encuentran con una puntuación entre $M=2.21$ y $M=3.14$. También se puede visualizar como la competencia número 21 (capacidad de diseñar herramientas psicométricas) es la de menor distancia entre importancia y adquisición.

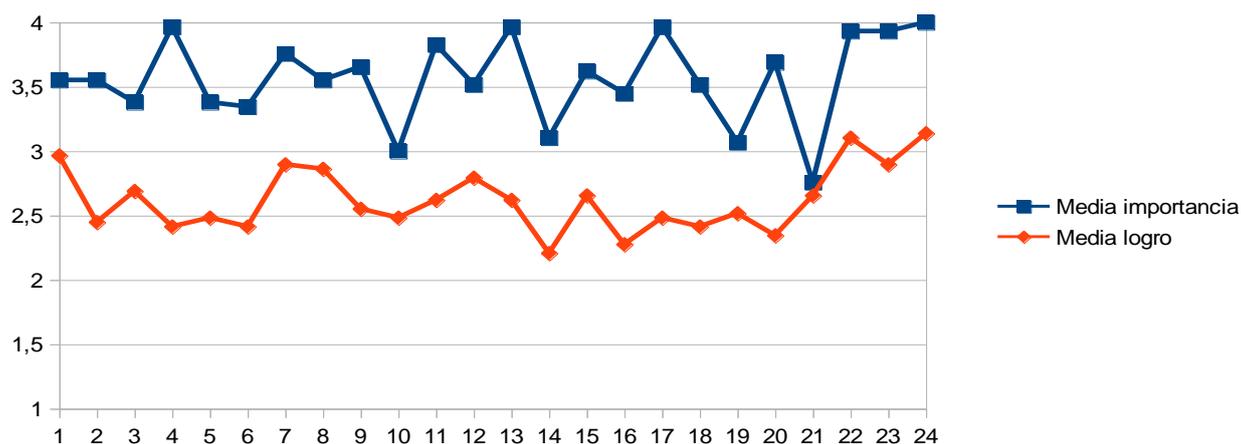


Figura 15. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas en académicos

11.6.6 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para los académicos

Al observar la diferencia entre la media de importancia y la media de adquisición se puede señalar que en todas las competencias fue más alta la importancia que el nivel de adquisición alcanzado (ver Tabla 38). En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M = 0.90$.

Es importante mencionar que 24 competencias presentan diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de adquisición estadísticamente significativas. Por su parte las tres competencias que no tuvieron diferencias estadísticamente significativas fueron: la capacidad de comunicación en un segundo idioma, las habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.

Las competencias en las que hubo la mayor brecha entre importancia y adquisición fueron: la capacidad de comunicación oral y escrita, la capacidad para tomar decisiones y la habilidad para trabajar en forma autónoma.

Las competencias en las que existió una menor brecha entre importancia y adquisición fueron: la capacidad de comunicación en un segundo idioma, el compromiso con la preservación del medio ambiente y las habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Tabla 38.

Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para los académicos

Competencias	Media importancia	Media adquisición	Diferencia de medias ^t	
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,759	2,138	1,621	2,985**
16. Capacidad para tomar decisiones	3,655	2,276	1,379	4,894**
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,793	2,483	1,310	4,372**
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,828	2,586	1,241	6,075**
18. Habilidades interpersonales	3,724	2,483	1,241	6,666**
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,862	2,690	1,172	7,888**
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,862	2,724	1,138	4,396**
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,793	2,655	1,138	7,002**
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,862	2,724	1,138	6,716**
27. Compromiso con la calidad	3,655	2,552	1,103	-5,652**
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,414	2,414	1,000	3,660*
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,655	2,655	1,000	9,040**
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,448	2,483	0,966	15,544**
26. Compromiso ético	4,000	3,069	0,931	7,273**
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,310	2,414	0,897	2,774
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,414	2,517	0,897	5,525**
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,759	2,897	0,862	7,641**
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,759	3,000	0,759	4,593**
14. Capacidad creativa	3,034	2,310	0,724	7,844**
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,103	2,414	0,690	7,126**
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,655	3,000	0,655	8,050**
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,759	2,138	0,621	9,275**
9. Capacidad de investigación	3,276	2,724	0,552	8,842**
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,207	2,690	0,517	9,001**
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,655	2,172	0,483	1,140
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,655	2,310	0,345	6,666**
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,793	2,690	0,103	2,730

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significativa al nivel 0,05

En la Figura 16 se distinguen puntos interesantes como por ejemplo la competencia con el valor más cercano entre nivel de importancia y adquisición, la número 8 (habilidad para el uso de la tecnología).

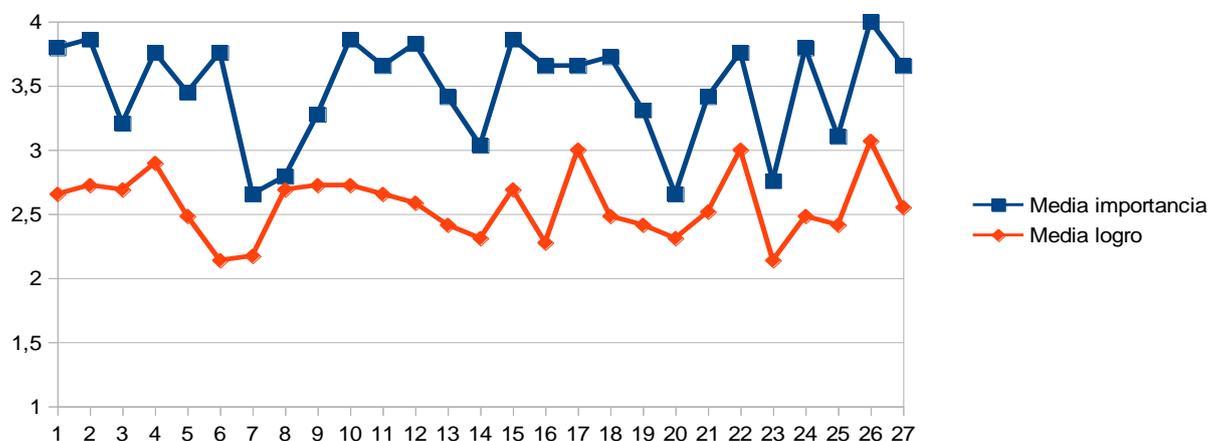


Figura 16. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas en académicos

11.6.7 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para los emperadores de psicólogos

Al observar la diferencia entre la media de importancia y la media de adquisición se puede señalar que en 21 de las competencias fue más alta la importancia que el nivel de adquisición alcanzado (ver Tabla 39). En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M = 0.33$.

Es importante mencionar que 17 competencias presentan diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de adquisición estadísticamente significativas.

Las competencias en las que hubo mayor brecha entre importancia y adquisición fueron: capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica, capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico y la capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.

Por su parte, las competencias en las que existió un menor adquisición que importancia fueron: la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el

bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades, la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional y la capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.

En cuanto a las competencias que fue mayor adquisición que el nivel de importancia fueron: la capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia, capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología y capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.

Tabla 39.

Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias específicas para los empleadores de psicólogos

Competencias	Media importancia	Media adquisición	Diferencia de medias	T
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3,81	2,97	0,84	3,82**
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	4,00	3,23	0,77	2,24*
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3,71	3,10	0,61	3,10**
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3,74	3,16	0,58	5,04**
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3,68	3,16	0,52	3,28**
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3,74	3,23	0,52	2,08*
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3,74	3,29	0,45	2,83*
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3,48	3,03	0,45	1,18
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3,94	3,48	0,45	1,79
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3,81	3,36	0,45	1,42
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3,74	3,32	0,42	-0,17
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3,55	3,16	0,39	0,21

5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3,45	3,10	0,36	2,06*
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3,61	3,29	0,32	-2,64*
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3,87	3,55	0,32	-
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3,55	3,23	0,32	3,57**
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3,26	3,03	0,23	5,78**
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3,74	3,55	0,19	3,50**
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3,48	3,29	0,19	0,32
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3,26	3,16	0,10	2,27*
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3,19	3,16	0,03	2,96*
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3,29	3,32	-0,03	-0,66
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3,16	3,29	-0,13	3,54**
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	2,74	3,16	-0,42	3,23**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significante al nivel 0,05

En la Figura 17 se distinguen algunos puntos interesantes como por ejemplo las tres competencias con medias de adquisición más altas que las de importancia. (las competencias número 21, 3 y 2).

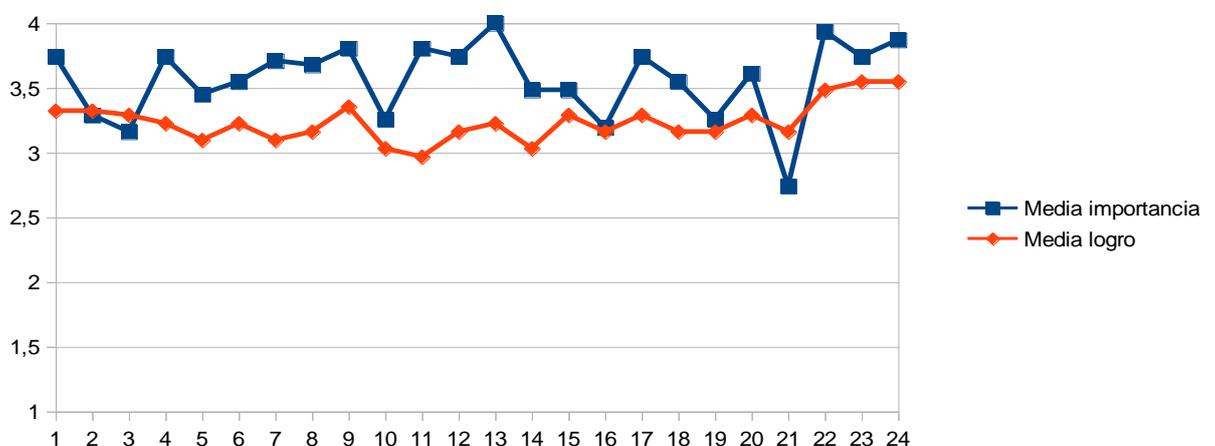


Figura 17. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las

11.6.8 Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para los empleadores de psicólogos

Se puede señalar que al analizar la diferencia entre la media de importancia y la media de adquisición en 22 competencias fue más alta la importancia que el nivel de adquisición alcanzado. En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M = 0.30$.

Es de destacar que en este grupo es el que más medias de adquisición son mayores a las de importancia. Las cinco competencias que fueron señaladas con niveles de adquisición superiores a las de importancia: la capacidad de comunicación en un segundo idioma, la habilidad para trabajar en contextos internacionales, el compromiso con la preservación del medio ambiente, habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y la capacidad de investigación.

20 competencias presentan diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de adquisición estadísticamente significativas.

Las competencias en las que hubo la mayor brecha entre importancia y adquisición fueron: habilidad para trabajar en forma autónoma, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y capacidad de comunicación oral y escrita.

Por su parte, las competencias en las que existió una menor adquisición que importancia fueron: la capacidad para organizar y planificar el tiempo, la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes y la capacidad creativa.

Tabla 40.

Comparación entre los niveles de importancia y adquisición para los empleadores de psicólogos

Competencias	Media importancia	Media adquisición	Diferencia de medias	t
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,677	2,968	0,710	3,503*
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,871	3,161	0,710	-2,530
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,613	2,968	0,645	5,044**
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,613	2,968	0,645	1,438

5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,742	3,097	0,645	5,064**
16. Capacidad para tomar decisiones	3,677	3,032	0,645	4,971**
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,742	3,161	0,581	5,211**
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,742	3,161	0,581	3,967**
12. Capacidad crítica y autocrítica	3,871	3,290	0,581	5,211**
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,871	3,355	0,516	,626
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,677	3,226	0,452	5,064**
26. Compromiso ético	4,000	3,548	0,452	3,105*
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,677	3,226	0,452	7,385**
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,871	3,419	0,452	5,211**
17. Capacidad de trabajo en equipo	3,806	3,355	0,452	1,488
27. Compromiso con la calidad	3,806	3,355	0,452	-3,543*
21. Compromiso con su medio socio-cultural	3,613	3,226	0,387	5,047**
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,355	3,032	0,323	4,971**
18. Habilidades interpersonales	3,516	3,290	0,226	,682
14. Capacidad creativa	3,419	3,226	0,194	4,030**
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,323	3,226	0,097	-2,443
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,290	3,226	0,065	4,971**
9. Capacidad de investigación	3,226	3,419	-0,194	3,478*
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,968	3,226	-0,258	-1,293
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,645	3,032	-0,387	3,013*
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,548	2,968	-0,419	6,892**
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,290	2,968	-0,677	-3,230*

** . La correlación es significativa al nivel 0,01

* . La correlación es significativa al nivel 0,05

En la Figura 18 se distinguen con claridad como las medias de adquisición son más altas que de importancia en cinco competencias. Como así también que las medias con puntaje más bajos son de importancia y no de adquisición.

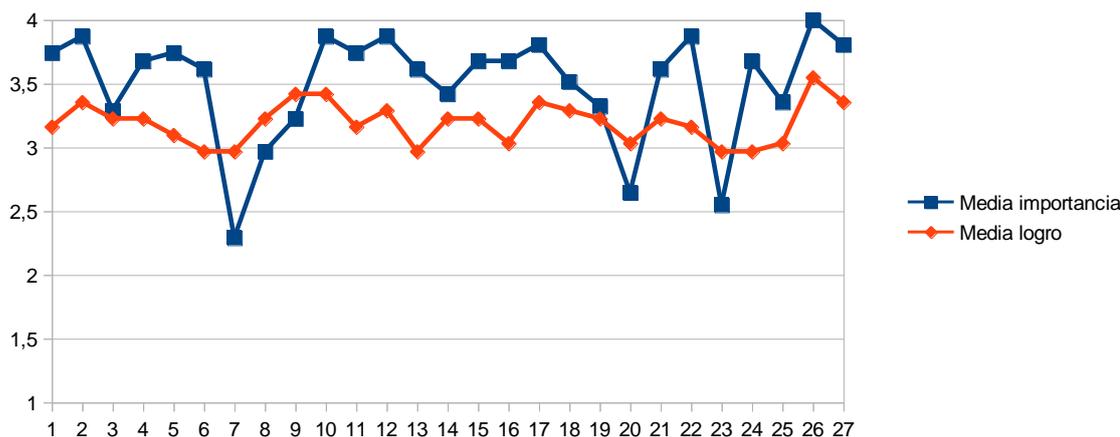


Figura 18. Comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias genéricas para los empleadores de psicólogos

11.6.9 Valoración de la salida laboral

Teniendo en cuenta la relación entre empleo y formación el instrumento contaba con una pregunta que abordaba dicha temática. A los académicos y empleadores se les consultó sobre cómo valoran la formación de los alumnos de esta universidad en relación a los requisitos actuales para el ejercicio de la profesión. La puntuación era de una escala liker de cinco opciones (mala, regular, buena, muy buena, excelente).

En relación a los académicos, ninguno señaló muy mala, solo el 6,9 marco regular, el 52 % buena, el 37,9% muy buena y el 3,4% excelente. Diferente es la valoración que realizan los empleadores sobre la valoración de la formación ya que ninguno de ellos señala mala o regular, el 10,4% buena, el 61,3% muy buena y el 28,3% excelente. Siendo mejor valorada la formación por los empleadores que por los académicos.

A los alumnos y graduados se les consultó sobre como valoran las salidas laborales que le permite su formación. Las opciones de respuesta eran: muy pocas, pocas, algunas, bastantes y muchas.

Los alumnos avanzados señalaron que muy pocas el 0,6%, pocas el 20,3%, algunas el 37,3%, bastantes el 34,8% y muchas el 7,0%. Los graduados señalaron que la salida laboral que les posibilita su formación muy pocas 4,0%, pocas 5,3%, algunas

53,0%, bastantes 31,8% y muchas 5,3%.

11.7 LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS: COMPETENCIAS ADICIONALES PROPUESTAS

El sexto objetivo consistió en relevar las competencias adicionales que alumnos, graduados, académicos y empleadores consideren importantes y que no fueron contempladas por el Proyecto Tuning América Latina. Para ello se le solicitó a cada uno de los encuestados que escriban las competencias que les resultaban importantes y no aparecían en el listado propuesto.

Para el análisis de este punto se confeccionó una lista de todas las competencias enumeradas y luego de ello se establecieron categorías de análisis teniendo en cuenta la clasificación de competencias propuesta por el Proyecto Tuning. Se optó por la clasificación propuesta por Tuning para poder profundizar con el mismo encuadre conceptual.

Tal como se ha mencionado, en el Proyecto Tuning se clasifican las competencias genéricas en: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las cuales se sintetizan a continuación:

- Las competencias Instrumentales: se refieren a capacidades cognitivas son las que se enfocan en el comprender y manipular ideas y pensamientos.
- Las competencias Interpersonales: incluyen capacidades tales como habilidades sociales y personales.
- Las competencias Sistémicas: suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

Por su parte las competencias específicas se clasifican en: los dominios ético, epistemológico, interdisciplinario, disciplinar y profesional. Los que se resumen a continuación:

- Dominio Ético: se refiere a los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.
- Dominio Epistemológico: hace referencia a los fundamentos epistemológicos de la ciencia y de las teorías psicológicas.

- Dominio Interdisciplinario: se vincula a comprender, integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.
- Dominio Disciplinar: incluyen las competencias relacionadas con la reflexión de los problemas propios de la disciplina.
- Dominio Profesional: se refieren a las competencias propias del ejercicio de la profesión.

Dichas categorías de análisis posibilitan la clasificación de los datos registrados y la consiguiente simplificación y comparación de los resultados obtenidos.

Luego de establecer las categorías, se procedió a organizar las competencias propuestas por cada uno de los grupos en las categorías indicadas, a través de juicio de expertos. Se listan las tres competencias con mayor frecuencia en cada una de las categorías.

11.7.1 Competencias adicionales propuestas por los alumnos

En cuanto a las competencias adicionales es importante señalar que 36 competencias adicionales fueron señaladas por los alumnos.

A continuación se presentan las competencias propuestas por los alumnos agrupadas en tres categorías. Uno de los puntos señalados como carente por los alumnos fueron los aspectos interpersonales del rol profesional, ligados a la capacidad empática del psicólogo, su capacidad de escucha y la relación que establece con otros. Así también fueron señalados aspectos intrapersonales como por ejemplo el conocimiento de sí mismo para la práctica profesional. Otro conjunto de competencias que se listaron hacen referencia a áreas del quehacer profesional específico dentro de la psicología, como son: psicología y negocios, neuropsicología. Todas ellas forman parte del dominio profesional. Por último figuran una serie de competencias relacionadas con la ética profesional, como son el compromiso con la sociedad y con la salud.

Se presentan las competencias adicionales propuestas, en las categorías que fueron organizadas y la frecuencia de aparición en la Tabla 41.

Tabla 41.

Competencias adicionales propuestas por los alumnos

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS	f
Competencias Interpersonales	
Capacidad de escucha y empática	6
Conocimiento de sí mismo	5
Actitud de ayuda al otro	3
Dominio Profesional	
Psicología y salud	4
Capacidad para intervenir en la práctica profesional privada	4
Capacidad para intervenir en la práctica profesional hospitalaria	3
Dominio Ético	
Responsabilidad con el ejercicio de la profesión	5
Compromiso con la salud y cooperación social	4
Capacidad de actuar siguiendo pautas éticas	3

De las competencias propuestas por los alumnos cabe aclarar que la competencia genérica número 18 hace mención a las habilidades interpersonales, a pesar de ello los alumnos señalan su carencia en el listado, ya que para los alumnos encuestados más allá de eso están marcando la necesidad de que figure una competencia vinculada a los aspectos interpersonales propios de la profesión del psicólogo como son la capacidad de escucha, empática y el conocimiento de sí mismo.

En relación a lo ético demarcado como carente también se podría vincular con la competencia específica número 24 capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica. Como se puede observar la responsabilidad ética y profesional es un aspecto fundamental para los alumnos, graduados y académicos encuestados. Esto se puede ir detectando en cada uno de los resultados hallados en la presente Tesis.

11.7.2 Competencias adicionales propuestas por los graduados

En relación a los graduados, 35 competencias adicionales fueron propuestas. Las mismas fueron agrupadas en tres áreas al presentar similitudes entre las competencias señaladas por los distintos graduados (ver Tabla 42).

Un primer bloque de competencias hace mención a los aspectos interpersonales, vinculados a establecer buenos vínculos con los demás. Esta área también es mencionada por los alumnos como un tema que no ha sido considerado por las competencias específicas propuestas por el Proyecto Tuning. Un segundo grupo plantea

un conjunto de competencias vinculadas con el actuar profesionalmente el “saber ser” el criterio profesional, según el marco legal y profesional. Un tercer grupo de competencias estaban relacionadas con la ética profesional, como actuar responsablemente y con compromiso social. Este grupo de competencias también figura mencionada por los alumnos encuestados.

Tabla 42.

Competencias adicionales propuestas por los graduados

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS	f
Competencias Interpersonales	
Capacidad empática y establecer vínculos positivos	6
Capacidad para entender a los otros	5
Habilidades para las relaciones con pacientes y con otros profesionales	3
Dominio Profesional	
Desarrollo de criterio profesional	4
Capacidad actuar profesionalmente	3
Conocimiento del marco legal del quehacer profesional	3
Dominio Ético	
Capacidad para actuar con responsabilidad y ética profesional	5
Compromiso social y profesional	3
Criterio ético y moral	2

11.7.3 Competencias adicionales propuestas por los académicos

Las competencias adicionales señaladas por los académicos fueron 44. Las mismas se agruparon en tres bloques (Tabla 43). Dos de estos grupos de competencias se reiteran en alumnos y graduados. Ellas están relacionadas con los aspectos interpersonales del rol profesional, ligados a la capacidad empática del psicólogo, su capacidad de escucha y de relacionarse con los demás. Y en un segundo grupo los académicos agregan las competencias vinculadas con el aprendizaje, la inquietud, motivación y capacidad de aprender, es decir de tipo instrumentales. Estas competencias figuran en el listado de competencias genéricas en la competencia número 10 capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Por último un grupo de competencias relacionadas con la ética profesional, como actuar responsablemente y con compromiso.

Tabla 43.

Competencias adicionales propuestas por los académicos

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS	f
Competencias Interpersonales	
Consideración del otro y empatía	6
Habilidades sociales	3
Capacidad de comprender al otro	3
Competencias Instrumentales	
Motivación por aprender	6
Capacidad para buscar y leer información de actualización	5
Capacidad de aprender a aprender	4
Dominio Ético	
Compromiso con la profesión	7
Responsabilidad y sensibilidad	5
Capacidad para reflexionar éticamente	4

11.7.4 Competencias adicionales propuestas por los empleadores de psicólogos

Las competencias adicionales señaladas por los empleadores de psicólogos fueron 30. Las mismas se agruparon en tres, uno de los puntos señalados como carentes por los empleadores fueron los aspectos relacionados con la necesidad de adaptación a ambientes diversos y cambiantes que exige el desempeño laboral, siendo las mismas competencias de tipo instrumentales. Se puede señalar como las competencias genéricas número 13 y número 15 planteadas por Tuning hacen mención a la capacidad de adaptarse y resolver problemas.

Un segundo grupo se relaciona con el dominio interdisciplinario porque enumeran competencias vinculadas con la aplicación, conocimientos y posibilidad de integración de otras disciplinas. Dentro de las competencias específicas planteadas por Tuning la competencia número 5 hace mención a la capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas y la 17 a capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios.

Por último vuelve a figurar lo ético delimitando competencias vinculadas al respeto y compromiso social.

Tabla 44.

Competencias adicionales propuestas por los empleadores de psicólogos

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS	f
Competencias Instrumentales	
Habilidades para manejar conflictos	5
Capacidad para desempeñarse con flexibilidad en diversidad de contextos y situaciones	4
Capacidad para poder adecuarse a situaciones nuevas	3
Dominio Interdisciplinario	
Capacidad para transmitir los saberes propios de la profesión a otros profesionales	3
Trabajo interdisciplinario	2
Capacidad de diálogo y negociación con otros profesionales	2
Dominio Ético	
Respetar y entender la complejidad sociocultural	4
Visión holística en la comprensión de lo social	3
Actuar conforme a valores morales	2

Es interesante señalar que existe una coincidencia entre los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos en torno a delimitar como carencia competencias vinculadas con la ética profesional, con la responsabilidad y compromiso profesional (más allá de que es un aspecto que figura en los listados de competencia tanto genérica como específicas).

Otro punto relevante refiere a la coincidencia entre alumnos, graduados y académicos entorno a delimitar la necesidad de que figuren competencias relacionadas con los aspectos interpersonales del rol del psicólogo. La empatía y capacidad de escucha figuran de manera reiterada en estos tres grupos como competencias necesarias de ser incluidas.

Por otro lado, son los empleadores de psicólogos los únicos que plantean la necesidad de incluir competencias vinculadas con lo interdisciplinario.

El establecimiento de carencia con respecto a competencias instrumentales figura en académicos y empleadores. Los primeros delimitando aquellas vinculadas con el aprendizaje y los empleadores señalando la necesidad de inclusión de competencias relacionadas con la flexibilidad y adaptación.

PARTE III: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta Tesis responden a los objetivos que motivaron la investigación, es por ello que se abordan las reflexiones generadas a lo largo del proceso de trabajo. Se organiza la presentación de las conclusiones en función del diseño de la investigación, se realizarán los comentarios y observaciones siguiendo el orden que dicho diseño describe.

De esta manera, el propósito de este capítulo es exponer las discusiones y las conclusiones de los resultados que han surgido a partir del análisis y el tratamiento de los datos y a su vez, plantear las limitaciones de este estudio y en base a ello proponer líneas futuras de investigación.

A modo de síntesis cabe recordar que la presente Tesis se planteo como objetivo general analizar el nivel de ajuste entre las competencias que se buscan enseñar, se aprenden y son importantes desde la percepción de alumnos, graduados, académicos de una carrera de Psicología de gestión privada de CABA y de empleadores de psicólogos. A partir de la valoración de las competencias genéricas y específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina.

Desglosado en seis objetivos específicos orientados a: analizar en que espacios del plan de estudios se propone la enseñanza de las competencias genéricas y específicas planteadas por el Proyecto Tuning América Latina, valorar el nivel de adquisición auto percibido de las competencias genéricas y específicas para los alumnos avanzados y los graduados de psicología, comparar el nivel de adquisición auto percibido de las competencias genéricas y específicas en alumnos iniciales de la carrera y alumnos del último año, evaluar el nivel de adquisición que los académicos y los empleadores de psicólogos perciben que los alumnos han alcanzado las competencias, evaluar el grado de importancia que los alumnos avanzados, graduados, académicos y empleadores de psicólogos le otorgan a las competencias genéricas y específicas planteadas por el Proyecto Tuning América Latina y explorar si existen otras competencias que los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos consideren importantes y que no fueron contempladas por el Proyecto Tuning América Latina.

Para dar respuesta a ellos desde el abordaje teórico se ha buscado conceptualizar las competencias, sus enfoques explicativos y diferentes definiciones, para centrarse en

las competencias en Educación Superior y específicamente aquello referido a las carreras de Psicología. Para ello, se ha partido del análisis de la formación actual de los psicólogos realizando foco en los déficits y sus áreas de carencia, ubicando las modificaciones que se han implementado en los programas a partir del proceso de acreditación de la carrera, en pos del mejoramiento y la calidad. También se ha buscado contextualizar la formación del Psicólogo en su contexto Latinoamericano.

A su vez, se han expuesto diferentes modelos que plantean las competencias a formar que se están implementando en Estados Unidos, Canadá, Europa y Alemania. Posteriormente se ha desarrollado el planteo del Proyecto Tuning América Latina sobre las competencias a tener en cuenta en la formación de los psicólogos en la región. Entendiendo que la identificación de competencias requeridas a los psicólogos es una tarea indispensable para el establecimiento de un plan de estudios que permitan al estudiante desarrollar las potencialidades necesarias para responder a las demandas del medio.

Por último se plantea la relación entre Universidad y mercado de trabajo, centrándose en la tensión que existe entre ambos. En donde se buscó analizar la relación entre la formación del psicólogo y su inserción laboral, haciendo énfasis en los factores que influyen en el desajuste entre la formación con la que egresan los psicólogos y las demandas y necesidades del ejercicio profesional. Para ello, se propone la reflexión sobre la utilidad de la autoevaluación y la heteroevaluación como métodos para evaluar el ajuste de las competencias que se enseñan, se aprenden y las requeridas para el ejercicio profesional.

Para abordar nivel de importancia y adquisición de las competencias genéricas y específicas en la presente Tesis se utilizó un diseño de investigación de tipo descriptivo y transversal contando con la participación de una muestra de 150 alumnos avanzados, 75 alumnos iniciales, de 150 graduados, 30 académicos de la carrera de psicología de una universidad de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires y de 30 empleadores de psicólogos.

Con el fin de indagar acerca de la valoración de las competencias se utilizó el Cuestionario de Competencias Genéricas y Específicas del proyecto Tuning América Latina. Esto ha permitido realizar un análisis de cuales son aquellas competencias que los encuestados consideran importantes y han adquirido dentro de los programas de estudio de las carreras de psicología. En este sentido, permite explorar el tema desde el

punto de vista de sus principales protagonistas, son los propios estudiantes, graduados, académicos y empleadores de psicólogos que dan cuenta de cuáles son las competencias que les permite adquirir la formación actual y la relevancia de las mismas.

En el presente apartado se desarrollan las conclusiones organizadas en base a cada uno de los objetivos específicos que guiaron este proceso de investigación.

12.1 LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS: EL PLAN DE ESTUDIOS

Teniendo en cuenta el primer objetivo planteado en la presente Tesis, se realizó un análisis de las diferentes asignaturas que conforman el Plan de Estudio para dar cuenta en que espacios formativos se proponía la enseñanza de cada una de las competencias planteadas en el Proyecto Tuning América Latina. A su vez como complemento, se realizó un análisis del Perfil de egreso de la Licenciatura.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Todas las competencias específicas planteadas por el Proyecto Tuning América Latina figuran en los programas de las materias, algunas de ellas con más frecuencias que otras. Las competencias específicas, que más se visualizan en los programas son las relacionadas con el dominio profesional, seguidas por las disciplinares, epistemológicas, interdisciplinarias y éticas.

En el análisis realizado por el grupo Tuning del área Psicología encontraron resultados similares en cuanto a que los programas revisados, integran todos los dominios elaborados en el marco del proyecto Tuning América Latina. Aunque, no todas las competencias tienen el mismo nivel de explicitación. El dominio que se encontró más desarrollado en los diferentes planes de estudio analizados fue el dominio profesional, este hallazgo se explica por el énfasis en la profesionalización que tiene la formación (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Dominio Ético

Las competencias que conforman el dominio ético aparecen en diferentes programas de la carrera y en los objetivos de la Licenciatura, como un componente transversal al Plan de Estudios. En el perfil de egreso se menciona que la formación tiene como uno de sus principales objetivos favorecer la formación humanística, el compromiso ético y la responsabilidad social.

La *competencia comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico y asumir el compromiso ético de la práctica psicológica* figuran de manera explícita en varios de los programas. A diferencia de la *competencia respetar la diversidad individual y sociocultural*, que no aparece de manera tan clara pero se considera integrada en el campo social comunitario. Cabe aclarar que esto mismo fue hallado en el proceso de contrastación de perfiles realizado por el Proyecto Tuning América Latina (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Existe una asignatura que conforma el programa destinada específicamente a la ética y la ética profesional, La materia Psicología y ética profesional se propone como objetivo que el alumno ejercite la reflexión acerca de la praxis en qué consiste la ética, aplicando el pensamiento crítico sobre la experiencia vivida en sus distintos aspectos: personal, social y profesional.

También se puede observar como en materias de articulación teórico práctica, como son: Práctica Profesional e Integración Psicológica 1, 2 y Práctica y Habilitación Profesional, se mencionan como objetivos de las asignaturas y contenidos a desarrollar aspectos éticos vinculados al ejercicio profesional.

En la materia Práctica Profesional e Integración Psicológica 1 se plantea como objetivo vincular a los alumnos con los diferentes campos profesionales y las problemáticas del ejercicio profesional, buscando contactarlos con la responsabilidad que atañe el ejercicio profesional. Figuran como contenidos la normativa para el ejercicio profesional como son la Ley de Ejercicio Profesional y el Código de Ética de FEPPRA. En las asignaturas Práctica Profesional e Integración Psicológica 2 y Práctica y Habilitación Profesional establecen como objetivo fomentar la actitud ética en los alumnos.

A su vez, pueden encontrarse aspectos éticos en otras materias vinculada al contenido a desarrollar. Como por ejemplo: en la asignatura de evaluación psicológica, Exploración Psicológica y Evaluación 1 establece como uno de sus objetivos brindar los recursos necesarios para la evaluación y diagnóstico desde una perspectiva ética.

Para concluir, cabe recordar que la competencia que obtuvo la media más altas en importancia para los alumnos, graduados, académicos y empleadores fue la capacidad para asumir el compromiso ético. Es decir, se destaca la importancia de la formación ética desde la percepción de cada uno de los grupos encuestados, también desde el papel que ocupa en el Plan de Estudios puede visualizarse un rol protagónico como un componente transversal del programa formativo.

En este sentido, a la universidad no solamente le competen los objetivos de generar y transmitir conocimientos, sino que además posee el compromiso en la formación integral de los estudiantes, considerando los conocimientos especializados del campo, las habilidades técnicas y el marco de conducta de la actuación profesional entendida también como una actividad moral (Bolívar, 2005).

Es sabido que la formación que prepare al futuro psicólogo para una adecuada intervención en la comunidad, requiere indiscutiblemente que haya comprensión de la dimensión ético-deontológica (Ferrero & Andrade, 2007).

Es por ello, que diversas instituciones profesionales han explicitado la necesidad de incorporar la dimensión ética en la formación y el ejercicio profesional. Un claro ejemplo de ello es el Protocolo de acuerdo Marco de Principios Éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos del MERCOSUR y Países Asociados donde se define los cinco principios éticos que deben enmarcar el quehacer profesional y ello son: a) Respeto por los derechos y la dignidad de las personas; b) Competencia; c) Compromiso profesional y científico; d) Integridad y e) Responsabilidad social.

En este documento, se explicita la promoción del compromiso ético favoreciendo la formación de competencias ético-axiológicas-deontológicas y la protección de los principios de dignidad e integridad de las personas.

En cuanto a la Resolución Ministerial 343/09 en la que se plantean los Estándares mínimos de formación, se explicita como una de las áreas de formación básica la ética y deontología profesional. La misma hace referencia a los conocimientos éticos y deontológicos, a la legislación y a las cuestiones jurídicas que se relacionan con el ejercicio profesional de la Psicología.

Dominio Interdisciplinario

Las competencias que conforman el dominio interdisciplinario figuran en diferentes programas de la carrera y en los objetivos de la Licenciatura. En el perfil de egreso se menciona que la formación tiene como uno de sus principales objetivos capacitar a los estudiantes para participar en equipos de trabajo, favoreciendo el intercambio y la interdisciplina.

En relación a la competencia *integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas* se puede observar su presencia en la articulación que se realiza con otras disciplinas. Por ello aparece en materias como: Antropología, Sociología, Filosofía, Filosofía de la Ciencia, Obras Maestras de la Literatura Universal, Debates

Contemporáneos y Estadística aplicada a la Psicología como asignaturas que conforman el Plan de Estudios, que contribuyen a la adquisición de esta competencia.

En relación a la competencia *comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos* se puede observar en los programas vinculados a la neurociencia y neuropsicología, en materias como: Clínica y Psicofarmacología, Neurociencia, y Neurobiología de los Trastornos Mentales. Cabe aclarar que esto mismo fue hallado en el proceso de contrastación de perfiles realizado por el Proyecto Tuning América Latina en que la formación en neurociencias como una forma de aproximarse a los procesos biológicos y su vinculación con los procesos psicológicos (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Con respecto a la competencia *trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional*, es de las tres competencias que conforman el dominio que menos presencia tiene en los programas. En la asignatura Práctica y Habilitación profesional se hacen mención a fomentar la participación del estudiante en actividades interdisciplinarias. Se suele considerar las prácticas como un espacio propicio para desarrollar esta competencia (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). A su vez, en distintas materias como son: Psicología clínica y psicoterapia 2, Trastornos de la Conducta Alimentaria y Clínica y Psicofarmacología se señala como fundamental que los alumnos comprendan la importancia del trabajo interdisciplinario.

Para finalizar es importante reflexionar sobre el espacio que se le otorga a la formación interdisciplinaria en Psicología. Un dato interesante al respecto, es el “Primer Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en el Mercosur” en el que se propone que la formación debía contemplar la importancia del pluralismo teórico y metodológico y propiciar una formación interdisciplinaria. Se buscaba garantizar la integración teórica-práctica en el transcurso integral de la carrera y una formación comprometida con la atención de los problemas sociales (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998; Ferrero & Andrade, 2007).

Por otro lado, el grupo de trabajo de psicología realizó un análisis prospectivo de la profesión, para anticipar los cambios en el perfil y en las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro. Una de las competencias que se señaló fue la capacidad para pensar y trabajar interdisciplinariamente, comprender el aporte de otras disciplinas y profesiones y la capacidad para trabajar en equipos poniendo a disposición este conocimiento (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Por lo tanto, se señala la necesidad de tener un enfoque amplio desde el conocimiento de la realidad y una suficiente apertura teórica para construir una mirada que involucre una praxis interdisciplinaria (Parisí, 2006). Además de una sólida formación científica, asentada en una formación metodológica teórica-práctica (Penna, De Andrea, & Ballari, 2008).

La enseñanza universitaria cada vez más exige el reto y la responsabilidad de generar en los alumnos una mirada interdisciplinaria que facilite la convergencia de múltiples saberes. En el mundo de hoy es necesario que la educación se incline a formar personas que sepan mucho de lo suyo pero que sepan suficiente de otras disciplinas, esto exige integrar el conocimiento y romper con la dicotomía de las disciplinas, como lenguajes separados e incomunicados (Escotet, 2014).

Dominio Epistemológico

Las competencias del dominio epistemológico se pueden encontrar en una gran cantidad de los programas que conforman el programa formativo, pero no figuran en el Perfil de Egreso.

En el Plan de Estudios las competencias del dominio epistemológico se encuentran principalmente relacionadas con *comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas*. Esta competencia aparece vinculada con comprender los fundamentos epistemológicos de los distintos modelos teóricos en materias como: Modelos y Teorías 1, 2, 3, 4 y 5. A su vez, en muchas de las asignaturas que conforman el Plan de Estudio se hace mención a la comprensión de las principales perspectivas o enfoques sobre la temática de abordaje desde una visión epistemológica e histórica, como por ejemplo: en Psicología de la Educación, Historia de la Psicología, Psicología de la Personalidad, Psicología Social, Psicología del Aprendizaje y Exploración Psicológica II.

En relación a la competencia *conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia*, se sitúa en torno a buscar conocer y reflexionar sobre los planteamientos que surgen al ubicar a la psicología como ciencia. Esto puede hallarse en la asignatura Psicología, en la que se establece como objetivo que el alumno obtenga los conceptos preliminares y defina claramente el objeto de estudio de la psicología y su relación con el pensamiento científico.

Por último, la competencia *entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano* se puede observar en algunas asignaturas. Como por ejemplo: en Cognición,

Pensamiento y Lenguaje que plantea como objetivo que el alumno conozca, comprenda, y sea capaz de relacionar con aspectos de su vida cotidiana y profesional la especificidad del lenguaje humano y del pensamiento. En la asignatura Debates contemporáneos figura esta competencia vinculada a conocer y analizar las temáticas más importantes de la agenda nacional e internacional.

Un dato a considerar es que en la contrastación de perfiles y planes de estudios realizadas por Tuning en relación a las competencias epistemológicas se encontró que los perfiles de las carreras no explicitan las competencias epistemológicas, sin embargo, los planes de estudios incluyen contenido y formación filosófica y epistemológica, particularmente en cuanto a la definición de la psicología como disciplina científica (Tuning América Latina, 2013).

Más allá de que las competencias que comprenden este dominio figuran en muchos de los programas de la carrera, cabe destacar que los fundamentos epistemológicos de la ciencia y de las teorías psicológicas obtuvieron niveles de importancia bajos en los alumnos, graduados y académicos. Esto permite preguntarnos qué lugar han obtenido los fundamentos epistemológicos en la formación del psicólogo.

González Rey (2009) sugiere que la psicología históricamente se ocupó de manera escasa de la discusión epistemológica. El autor lo explica desde la separación que durante mucho tiempo fue buscada por la psicología en relación con la filosofía. Este aspecto ha provocado cierto alejamiento por parte de los psicólogos hacia la reflexión epistemológica de su disciplina. Por otro lado, agrega que el entender que el método de la ciencia es general y el pensar que si es adecuado en otras ciencias, debe serlo también para la psicología, ha generando también una ausencia de discusión sobre las cuestiones epistemológicas.

En una investigación realizada por Alonso y Eagly (1999) en las que analizan los Planes de Estudio de las carreras de psicología da cuenta que solo el 5% de los contenidos representaban, en ese momento histórico, a conocimientos vinculados con la epistemología de la psicología dentro de los programas de estudio.

La epistemología en la formación ha sido un tema de poco desarrollo. Ahora bien, si nos centramos en los contenidos mínimos propuestos por los Estándares para la formación del psicólogo podemos encontrar que en los mismos se detalla que el plan de estudios debe permitir que los alumnos lleguen a conocer y diferenciar los fundamentos epistemológicos y científicos de las teorías y las prácticas psicológicas (Res 343/09).

Es necesario reflexionar acerca de la importancia de la epistemología dentro de

la formación del psicólogo. Su relevancia radica en que permite conocer y reflexionar sobre los planteamientos que surgen en torno a la ubicación de la psicología como ciencia, los conocimientos que se han elaborado, la determinación de su objeto de estudio y los métodos que puedan utilizarse (Rangel, 2012).

Esto permite considerar que dentro de la comunidad académica, más allá de que se contemplen estas competencias en la formación, debería hacerse mayor hincapié en la reflexión sobre la importancia de la formación epistemológica y de la relevancia de los fundamentos científicos de las teorías y prácticas de la psicología.

Dominio Profesional

Todas las competencias del dominio profesional pueden visualizarse en los programas de estudios, algunas aparecen mayor cantidad de veces y otras solo una vez. En cuanto al Perfil de Egreso de la Licenciatura pueden hallarse varias de las competencias profesionales. En el Perfil de Egreso se menciona que la formación de los estudiantes será en las diferentes teorías y modelos científicamente validados y la capacitación para el desempeño profesional en todas las áreas alcanzadas por las incumbencias del título.

La competencia vinculada a la *capacidad para realizar investigación científica* se encuentra en el Perfil de Egreso como promover en los alumnos el espíritu crítico, la formación científica y el interés por la investigación y la actualización permanente.

También puede observarse en varias asignaturas. La materia: Métodos de investigación en psicología está orientada a que los alumnos comprendan la lógica y propósito de la investigación científica y promueve la lectura de trabajos de investigación. A su vez, el Plan de Estudios está compuesto por dos asignaturas de entrenamiento en la realización de investigaciones, con un abordaje práctico, ellas son las asignaturas: Práctica Profesional e Integración 3 y 4. Además en la asignatura Estadística aplicada a la psicología, se trabaja sobre la aplicación de herramientas estadísticas en investigación. Por lo que esta competencia se plantea en el Plan de Estudio desde un abordaje teórico y práctico, en varias asignaturas destinadas específicamente para su adquisición y como un componente clave en el Perfil de Egreso.

La competencia vinculada a la realización de *diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología* se encuentra en el Perfil de Egreso, como un elemento transversal del Plan de Estudio referido a la

enseñanza del uso de las diferentes metodologías e instrumentos del campo de la Psicología. Esta competencia aparece en varios programas de las materias de los diferentes campos profesionales del psicólogo, tanto en las asignaturas del área clínicas (Psicopatología I y II), como del área forense (Psicología Forense), laboral (Psicología Industrial y organizacional). A su vez, dos programas que conforman el Plan de Estudio son específicos de técnicas de evaluación psicológica uno en niños y adolescentes (Exploración y Evaluación Psicológica I) y otra en adultos y tercera edad (Exploración y Evaluación Psicológica II). Asimismo en las asignaturas que tienen como eje el ciclo vital también figuran diversas técnicas evaluación específicas de cada estadio evolutivo, como son: Psicología Evolutiva I en niños y adolescentes y Psicología Evolutiva II en adultez y vejez. Por lo que en el Plan de Estudio se considera esta competencia desde las características de cada campo profesional y de cada estadio evolutivo.

La competencia *diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas* figura en una de las asignaturas de entrenamiento en investigación como es Práctica Profesional e Integración III, en la que se señala como eje de la asignatura la capacitación en la construcción, adaptación y o utilización de instrumentos de evaluación. Cabe aclarar que en las dos materias destinadas a la evaluación y diagnóstico como son: Exploración y evaluación Psicológica I y II el foco está ubicado en la utilización de instrumentos de evaluación y no en su diseño y construcción. En la contrastación de perfiles realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala que esta competencia se entiende como introductoria para las carreras de grado, encontrándose en los Planes de Estudio analizados como una formación inicial en la temática (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). Esta información ayuda a comprender porque es una de las competencias con media más bajas en importancia y adquisición en los grupos encuestados para el presente estudio.

En diferentes asignaturas puede observarse la competencia *proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos*. Principalmente vinculada a las asignaturas de evaluación y diagnóstico psicológico y a materias del área de la investigación. Por ejemplo en: Exploración y Evaluación Psicológica 1 se señala como objetivo desarrollar competencias para la confección de informes de procesos de evaluación y diagnóstico en niños y adolescentes, en Exploración y Evaluación Psicológica 2 de adultos según las necesidades de los distintos ámbitos. En las materias de investigación como: Práctica Profesional e Integración 4 figura como el aprendizaje

de habilidades para la redacción de informes de investigación.

La competencia *integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional*, no se encuentra en el Plan de Estudio una materia destinada específicamente a esta competencia, como sería una asignatura de informática o informática aplicada a la psicología, pero si puede hallarse en algunos programas vinculada a la participación en foros on line (Cognición, Pensamiento y lenguaje) uso y aplicación de búsquedas en internet (Modelos y Teorías II), entrenamiento en el manejo de Excel para la carga de datos de una investigación (Práctica Profesional e Integración 3) y la realización de procesamiento de datos con software estadísticos (Estadística aplicada a la Psicología). En la contrastación de perfiles realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala que esta competencia no es considerada central en la formación del psicólogo solo en algunos planes se enuncian programas específicos de informática (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Realizar asesoría y orientación figura de manera explícita en un solo programa. En Modelos y Teorías V ya que la asignatura tiene entre sus principales objetivos introducir al alumno en aspectos teóricos y prácticos del asesoramiento psicológico desde el abordaje humanístico y de la psicología positiva. Pero se puede comprender la realización de asesoramiento y orientación como una competencia de intervención en los diferentes ámbitos profesionales y de este modo varias asignaturas del Plan contemplan en sus programas distintos abordajes de intervención.

La competencia *diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidad* figura en la asignatura: Salud Pública y psicología comunitaria vinculada a la adquisición de habilidades para el diseño de proyectos de intervención en salud desde la psicología comunitaria. Es de aclarar que en el proceso de contrastación de perfiles realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala que esta competencia se entiende como introductoria para las carreras de grado ya que se recomienda una formación de posgrado para su desarrollo completo (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Las competencias *comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos y diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención*, se pueden visualizar en una gran cantidad de programas ocupando un lugar central en la formación. Como por ejemplo en: Interacción Social y dinámica de grupos, Modelos y Teorías 3 y 5 Práctica y habilitación Profesional, entre otras.

La competencia *comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los*

seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico se explicita en muchos programas. El foco está puesto en los aspectos históricos, sociales y culturales como por ejemplo en: Interacción Social y Dinámica de Grupos, Orientación Vocacional y Ocupacional, Salud Pública y Psicología Comunitaria y Psicología de la Educación. En las mismas se proponen abordar la temática propia de la asignatura teniendo en cuenta las especificidades de intervención en el campo social comunitario, reconociendo las dimensiones subjetiva y social en diversos contextos y con diferentes grupos. Esta competencia puede vincularse a las acciones profesionales de intervención en los diferentes campos profesionales. En este sentido el Plan de Estudio está compuesto por asignaturas de las diferentes áreas de la Psicología: Clínica, Educativa, Laboral, Comunitaria y Jurídica.

La competencia *mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica* no se encuentra de manera explícita en los programas. Aunque se podría entender que la misma se encuentra incluida cuando se abordan intervenciones en distintos ámbitos y también cuando se propone el aprendizaje de recursos para resolución de situaciones problemáticas. Como por ejemplo en: Herramientas de intervención clínica se plantea el entrenamiento en la resolución de situaciones problemáticas desde el abordaje psicoterapéutico y en Salud Pública y Psicología comunitaria el foco está puesto en las intervenciones en el campo social comunitario.

En el proceso de contrastación de perfiles realizado por el Proyecto Tuning América Latina encontraron que esta competencia no aparece en los perfiles de algunos programas académicos, pero forma parte de los cursos del campo social (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). Cabe recordar que fue una de las competencias específicas con medias más bajas en adquisición para los alumnos, graduados, académicos y empleadores que participaron de este estudio.

Por último cabe recordar que las competencias propias de este dominio son las que más se hallaron en los programas analizados este resultado se explica por el énfasis en la profesionalización dentro de la formación.

En los Estándares mínimos de formación, pueden visualizarse varias de las competencias del dominio profesional, ya que señala que los planes de estudio deben contar con un área de formación profesional destinada a al desarrollo de las diferentes áreas profesionales, teniendo en consideración el conocimiento teórico, metodológico e instrumental para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica desde los diferentes marcos teóricos (RM 343/09).

Ahora bien, de acuerdo a las distintas investigaciones que puntúan los déficit formativos del Psicólogo, se puede señalar que el Plan analizado no sería una formación orientada a la clínica psicopatológica ni a la psicoterapia como es habitual en los planes de nuestro país (Saforcada, 2015) tampoco se observa un sesgo al modelo teórico psicoanalítico como se suele señalar (Dagfal, 2014; Klappenbach, 2006; Parisi, 2011). El mismo abarca las diferentes corrientes teóricas y las distintas áreas de inserción profesional del psicólogo. Propone la formación de un profesional generalista e integra teoría y práctica.

Otras de las carencias que se suelen delimitar en los Planes de Estudio refieren a un recorte de determinadas áreas de la Psicología, como son las corrientes más actuales de la Psicología y las áreas de Psicología básica e investigación (González, 2015).

En el plan de estudios analizado tampoco puede visualizarse tal recorte, ya que se cuenta con variadas asignaturas orientadas a la investigación desde los fundamentos teóricos hasta el entrenamiento práctico de la misma. En cuanto a los modelos teóricos puede observarse cinco asignaturas destinadas a profundizar en distintos enfoques como son Modelos y Teorías I (psicoanálisis) Modelos y Teorías II (Psicología cognitiva conductual), Modelos y Teorías III (psicología sistémica) Modelos y Teorías IV (psicoanálisis) y Modelos y Teorías V (enfoque humanístico y psicología positiva).

Dominio Disciplinar

Las competencias específicas del dominio disciplinar son unas de las que más se visualizan en los programas. Todas las competencias disciplinares figuran en programas de las materias que conforman el Plan de Estudio de la Licenciatura.

La competencia *comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital* puede observar que dos asignaturas del Plan de estudios están especialmente orientadas al aprendizaje de las diferentes etapas del ciclo vital. Psicología Evolutiva 1 refiere a la infancia y adolescencia y en Psicología Evolutiva 2 a adultos y tercera edad. Además de ellas figura en otras materias como por ejemplo: en la asignatura Psicología al ser una asignatura introductoria del Plan de Estudio se plantea que el alumno conozca el desarrollo vital del hombre.

En la contrastación de perfiles realizada por el Proyecto Tuning se encontró los mismos resultados, en el que los planes de estudio contemplan cursos de psicología evolutiva dentro de la formación obligatoria troncal (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

La competencia *comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social* se detecta en una variedad de materias. En cada una de ellas esta orientada a entender la temática a tratar desde una perspectiva que tenga en cuenta los aspectos psicológicos, sociales y biológicos. Ejemplo de ello son: las dos materias que tienen como eje en el proceso evolutivo, como son Psicología Evolutiva I se señala la importancia de la comprensión de la infancia y adolescencia desde incidencia del entorno social además de los factores psicológicos y biológicos y en Psicología Evolutiva II la comprensión de la adultez y la vejez teniendo en cuenta el contexto sociocultural. A su vez en materias como Psicología de la Personalidad se pone énfasis en que el alumno aprenda la influencia de los aspectos biológicos, sociales y culturales de la personalidad. Otro ejemplo es la asignatura Salud Pública y Psicología Comunitaria que figura como objetivo la comprensión del proceso salud-enfermedad en su dimensión psicosocial. Además de ellos las asignaturas como Neurociencia, Neurobiología de los Trastornos Mentales se le da lugar a las bases neurobiológicas, genéticas, neuropsicológicas de los procesos psicológicos.

En el Proyecto Tuning América Latina se señala que en los programas y perfiles esta competencia es mencionada como una orientación transversal en los programas de las materias de las carreras de psicología (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

La competencia *establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica*, se podría mencionar a las asignaturas del área Práctica como las privilegiadas para el desarrollo de esta competencia (Práctica Profesional e Integración I, II, III y IV y Práctica y Habilitación Profesional) en todas ellas se plantea la articulación teórico práctica como eje fundamental de la asignaturas.

Las prácticas son consideradas un punto de unión de la teoría con la práctica, proporcionando a los alumnos oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen al mundo real el conocimiento, las habilidades y las actitudes desarrolladas durante sus cursos de estudio universitario (Price, 1987). Es por ello que tienen un papel protagónico al buscar articular los conocimientos adquiridos durante el cursado de la carrera con el ejercicio de una actividad de incumbencia profesional del psicólogo.

Cabe aclarar que en el proceso de contrastación de perfiles realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala la relevancia de las prácticas para el desarrollo de esta competencia (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Pero además esta competencia figura en muchos de los programas de estudio de manera explícita dentro de los objetivos de las asignaturas, como por ejemplo en: Exploración y Evaluación Psicológica 1 Y 2, en Interacción Social y dinámica de grupos, Métodos de investigación en Psicología, Modelos y Teorías II, Psicología Forense, Orientación Vocacional, Psicopatología 1 Y 2 entre otras. Todas ellas con el objetivo de vincular a través de diferentes modalidades las teorías, principios metodologías y estrategias con acciones que pretenden el desarrollo de habilidades y destrezas a través de la ejercitación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura.

La competencia *capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos* puede encontrarse en varios programas. Principalmente se observa en las materias que tienen como finalidad el aprendizaje de los procesos básicos. En Psicología de la Motivación y la Emoción se busca que el alumno comprenda los aportes de las principales corrientes de la psicología sobre las emociones y motivaciones humanas. En Sensación y Percepción el estudio de la sensación, la percepción y la atención. En la asignatura Psicología el foco está puesto en comprender el funcionamiento de los procesos psicológicos básicos y las principales corrientes del pensamiento psicológico.

A su vez, figura en materias como: Psicopatología 2 entorno al estudio de los procesos psicológicos involucrados en las patologías y en Psicología industrial y Organizacional vinculada a los conocimientos básicos necesarios para comprender los componentes cognitivos, psíquicos y sociales de la actividad humana, involucrados en las situaciones de trabajo. También pueden hallarse en las materias que tienen como foco la enseñanza de diferentes modelos teóricos, como por ejemplo en Modelos y Teorías I que pone el eje en el comprender el funcionamiento del aparato psíquico desde la perspectiva psicoanalítica.

En la contrastación de perfiles realizadas por el Proyecto Tuning se señala que esta competencia se formula parcialmente en los perfiles, pero es evidente en todos los planes de estudio, en algunos programas existe mayor abordaje de alguna teoría o escuela psicológica en particular (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

La competencia *capacidad de reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológicas* se encuentra en varios de los programas. En cada una de ellos el abordaje está orientado a reflexionar sobre los problemas del área de estudio específica que plantea la materia. Como por ejemplo: Psicología Clínica y Psicoterapia

2 plantea tener conocimientos críticos de las diferentes escuelas psicoterapéuticas, en Psicología y Ética profesional se plantea la necesidad de que el alumno se familiaricen con las problemáticas propias del mundo contemporáneo que definen el pensamiento ético. En Psicología Social se propone conocer perspectivas de las cuales pensar los problemas de la psicología social. En Psicología de la Educación se señala reflexionar sobre las características y desafíos del campo educativo. En la asignatura de Práctica Profesional e Integración 1 se plantea introducir al alumno en los problemas de la práctica profesional, entre otras.

COMPETENCIAS GENÉRICAS

La mayoría de las competencias genéricas planteadas por el Proyecto Tuning América Latina se detectan en los programas de las materias, algunas de ellas con más frecuencia que otras. Las que más se visualizan en los syllabus son las competencias instrumentales, seguidas por las competencia interpersonales y luego las sistémicas.

Competencias Instrumentales

Las competencias instrumentales son unas de las que más se visualizan en los programas. Todas las competencias instrumentales figuran en programas de las materias que conforman el Plan de Estudio de la Licenciatura.

La competencia *capacidad de comunicación en un segundo idioma* está planteada en materias específicas en la formación de idioma inglés: Lengua Extranjera 1, 2, 3 y 4. En dichas asignaturas el objetivo principal es que el alumno adquiera e incremente paulatinamente el conocimiento del idioma inglés en sus diversos aspectos: morfológico, sintáctico, fonológico, semántico y pragmático.

Además en algunas materias se puede visualizar la utilización de bibliografía en idioma inglés como se señala en la materia: Psicopatología 1.

El dominio del inglés se considera una competencia requerida para el psicólogo en el futuro al ser señalado como el idioma universal, que permite acceder y desempeñarse en el mundo social, laboral y científico (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). Es de destacar que en los estándares para la formación del psicólogo en nuestro país (Res. 343/2009) no se señala tal necesidad.

Tal como se ha señalado la *competencia capacidad de investigación* puede observarse en varias asignaturas. En la asignatura Métodos de investigación en psicología tiene como objetivo que los alumnos comprendan la lógica y propósito de la investigación científica y promueve la lectura de trabajos de investigación. Además de

que en las materias Práctica Profesional e Integración III y IV se plantea como eje el entrenamiento en investigación y en Estadística aplicada a la psicología, se trabaja sobre la aplicación de herramientas estadísticas en investigación.

Es de destacar que más allá de haberse encontrado esta competencia en varias asignaturas específicas delimitadas para su adquisición, se suele señalar un área de carencia formativa en muchos planes de estudio, demarcando que la formación en investigación es muy insuficiente, tanto en metodología de la investigación como en filosofía de las ciencias (García 2009; Benito, 2009). En los Estándares para la formación del psicólogo (RM 343/09) figura en el área de Formación Básica, metodología de la investigación como un contenido básico para la carrera de psicología.

Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Tal como se ha señalado el Plan de Estudio está conformado por una asignatura específica dedicada al aprendizaje, Psicología del Aprendizaje, la misma plantea como uno de los principales objetivos que el alumno reflexione, a partir de los contenidos de la asignatura, sobre sus propios procesos de aprendizaje, de forma de que logre un mayor control sobre los mismos y pueda planificar mejor sus actividades de estudio.

A su vez, pueden encontrarse en distintos programas menciones sobre esta competencia. Como por ejemplo en: Obras maestras de la literatura universal se señala la importancia de generar un hábito de lectura, Psicología Clínica y Psicoterapia 1 se focaliza en que el alumno logre un aprendizaje autónomo.

En las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro propuestas por el análisis realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala la capacidad de aprender a aprender entendida como la capacidad para asimilar y comprender los rápidos avances científicos y tecnológicos (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). Si bien en los Estándares para la formación del psicólogo (Res. 343/2009) no se hace mención a esta competencia, en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la Republica Argentina (2013) se señala que los psicólogos se mantendrán actualizados en el conocimiento científico y profesional relacionado con su ejercicio, reconociendo la necesidad de una formación continua y harán un uso apropiado de los recursos científicos, profesionales, técnicos y administrativos.

Cabe destacar que en las últimas décadas hemos asistido a la aparición, de una serie de discursos sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los sistemas de educación de los diferentes países del mundo se han apropiado en gran medida de estos discursos (Vargas, 2017). El concepto de educación a lo largo de la vida se considera un

elemento clave, la Unión Europea (2001) define el aprendizaje permanente como las actividades de aprendizaje que se realizan a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Las *habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación* pueden hallarse en algunos programas vinculada a la participación en foros (Cognición, pensamiento y lenguaje) uso y aplicación de búsquedas en internet (Modelos y Teorías II), entrenamiento en el manejo de Excel para la carga de datos de una investigación (Práctica Profesional e Integración III) y la realización de procesamiento de datos con software estadísticos (Estadística aplicada a la Psicología). El uso de recursos digitales implica una nueva alfabetización, que a su vez permite el acceso al mundo social y al mundo científico es por ello que es señalada como una en las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro por el Proyecto Tuning América Latina (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

La *capacidad para tomar decisiones* figura en varios de los programas de las materias que conforma el Plan de Estudio. En la asignatura Práctica y Habilitación Profesional se señala como objetivo desarrollar habilidades para resolver problemas concretos. También en la asignatura: Psicología y Ética Profesional se plantea esta competencia desde la reflexión para participar responsablemente en los procesos de toma de decisiones. Otro ejemplo sería la asignatura: Herramientas de intervención clínica que pone el foco en el entrenamiento en la solución de problemas en el tratamiento de los Trastornos Mentales, y en Psicopatología 1 en la comprensión psicopatológica a través de situaciones de resolución de problemas en donde se evaluará la línea de pensamiento que desarrollen hasta llegar a las hipótesis diagnósticas. Es decir, la toma de decisiones se enfoca en los programas desde como decidir para resolver problemas de diferentes características y áreas del quehacer profesional.

En las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro propuestas por el análisis realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala la negociación y solución de conflictos, como la capacidad de aportar hacia la solución pacífica de conflictos (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Las *Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas y la capacidad de abstracción, análisis y síntesis* pueden hallarse en varios programas, se podrían considerar como competencias transversales en el programa

de estudio. Como por ejemplo: en Historia de la Psicología se propone analizar diferentes tipos de fuentes: arqueológicas originales, textos y documentos, en Métodos de Investigación en Psicología se promover la lectura de trabajos de investigación, en Modelos y Teorías 2 el uso y aplicación de búsquedas en Internet, en Obras maestras de la literatura universal se pretende brindar al alumno un acceso a la experiencia literaria, en Práctica Profesional e Integración 3 se propone realizaran búsquedas bibliográfica en función de un proyecto de investigación concreto y en Psicopatología 1 se plantea estimular a los estudiantes en el uso de bibliografía "no obligatoria", sobre todo la lectura de papers en los journals sugeridos o en otros así como también la búsqueda de datos en internet.

Al igual que la competencia anterior la *capacidad de comunicación oral y escrita* aparece de manera reiterada en los programas de las materias, las diferentes asignaturas buscan el desarrollo de habilidades de comunicación, algunas a través de la redacción de informes (Práctica Profesional e Integración 4, Exploración y Evaluación Psicológica 1 y 2), la realización de trabajos prácticos de tipo monográficos (Cognición, Pensamiento y Lenguaje), o en sentido amplio de poder comunicar los resultados eficazmente (Estadística Aplicada a la Psicología). Esta competencia se considera transversal y necesaria de ser desarrollada en la formación universitaria. Se desarrolla a partir de una metodología activa por parte de los alumnos con el objetivo de reconocer y describir los elementos constitutivos de una realidad y proceder a organizar la información significativa (Sánchez, 2009).

Competencias interpersonales

La mayoría de las competencias interpersonales figuran en los programas de las materias. La única competencia que no aparece de manera explícita en los programas de la Licenciatura, figura en el Perfil de Egreso, como una competencia transversal al Plan de Estudios, ella es la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.

La competencia *capacidad crítica y autocrítica* se puede observar en varios de los programas de las materias. En la asignatura Práctica y Habilitación Profesional, que consiste en la realización de una práctica pre profesional supervisada, se plantea como objetivo propiciar la flexibilidad de pensamiento así como el desarrollo de actitudes autocríticas y en la materia que se dedica a la realización del trabajo final de la carrera, Taller preparatorio del TFI se menciona el promover actitudes críticas respecto a los modelos teóricos utilizados y al trabajo de campo realizado.

Además de ellas se puede localizar esta competencia en varios programas como son: Métodos de Investigación en Psicología, Modelos y Teorías 4, Modelos y Teorías 5, Lengua Extranjera 1, 2, 3 y 4 Psicología y Ética Profesional, Sensación y Percepción, Exploración y Evaluación Psicológica 2, en las que el foco está puesto en fomentar la capacidad de análisis crítico de la lectura y de los contenidos analizados en la materia.

Es decir, esta competencia aparece relacionada a las materias del área práctica, como crítica y autocrítica de la experiencia y también en materias de corte más teórico como capacidad de lectura crítica y reflexiva.

Cabe destacar que uno de los objetivos de la educación universitaria ha de ser desarrollar la capacidad crítica de los alumnos para acceder al conocimiento. Se plantea la importancia de ser capaz de seguir e interpretar críticamente las teorías y la práctica de la disciplina (Larraín, & González, 2005). Por lo que diversos autores señalan que el pensamiento crítico se alcanza si se incrementa la capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión (Serrano de Moreno, 2008). Por lo que se propone fomentar en los estudiantes destrezas y habilidades intelectuales que les permitan la comprensión profunda de textos; Estimular actitudes que les permitan valorar la lectura como mecanismo para acceder al conocimiento; Adquirir herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico (Parra Chacón, & Lago de Vergara, 2003). La capacidad crítica y autocrítica se convertirá así en una herramienta para actuar con competencia en el campo profesional y con solvencia en el ejercicio de la ciudadanía, además de ser un instrumento para mejorar sus condiciones de vida (Serrano de Moreno, 2008).

En cuanto a las competencias *habilidades interpersonales* y *capacidad de trabajo en equipo* se pueden encontrar en diversos programas. La materia que tiene como eje el aprendizaje sobre los grupos: Interacción Social y Dinámica de Grupos se focaliza en proporcionar entrenamiento básico en algunas técnicas de trabajo con grupos. En otras materias que propone el abordaje desde dinámicas grupales como son el trabajo en parejas o grupos, la reflexión conjunta como por ejemplo: en Lengua Extranjera 1, 2, 3 y 4 y Psicología Clínica y Psicoterapia 1.

Por último, puede señalarse la Práctica profesional supervisada como la más orientada a la adquisición de habilidades interpersonales. En el programa de la materia se señala como objetivo que el alumno a través de la realización de la experiencia práctica desarrolle habilidades interpersonales. La interacción social se considera la base de la actuación profesional del psicólogo, incluso como objetivo de esta actuación. Por lo que tiene gran importancia el desarrollo de habilidades interpersonales para el

ejercicio profesional (Del Prette, Del Prette, & Barreto, 1999).

En relación a esta competencia cabe recordar que varias de las investigaciones que ponen el acento en los déficits formativos de los estudiantes de Psicología, la delimitan como una carencia en la formación, específicamente en torno al entrenamiento en habilidades emocionales (Benito, 2009).

En los Estándares mínimos para la formación del psicólogo en nuestro país, no se hace referencia a las habilidades interpersonales (RM 343/09; RM 800/11), aunque si pueden hallarse en el informe del Programa de Mejoramiento para las Carreras de Psicología de gestión pública (AUAPsi, 1998).

También es de señalar que los participantes de este estudio delimitaron como una competencia importante y que no fue tomada en cuenta en las competencias listadas por Tuning, la capacidad empática y de escucha.

Las competencias *compromiso ético, responsabilidad social y compromiso ciudadano* y *compromiso con su medio socio-cultural y el respeto por la diversidad y multiculturalidad* se pueden observar en una gran cantidad de programas. En las materias dedicadas al área práctica, como por ejemplo: en Práctica Profesional e Integración 1 y 2 y Práctica y Habilitación Profesional se señala como objetivo contactar a los alumnos con la responsabilidad del ejercicio de su práctica y fomentar el desarrollo de una actitud ética. A su vez en la asignatura que tiene como eje la ética y la ética profesional: Psicología y Ética Profesional se señala el desarrollo del sentido de la responsabilidad personal y social. *La valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad* se encuentra de manera explícita en los programas de las materias Lengua Extranjera 1, 2, 3 y 4, donde se señala que a través de la enseñanza del idioma se busca que el estudiante desarrolle y promueva el respeto por las diferencias.

En relación a estas competencias es pertinente recordar que a lo largo de la historia de la psicología, la formación ética se ha transformado a nivel internacional, en uno de los pilares de la formación. Se la suele considerar como parte intrínseca del proceso de producción y transmisión de conocimiento, al mismo tiempo que un elemento fundamental para un ejercicio profesional responsable (Roe, 2002) otorgándole un rol protagónico para la adecuada formación. Por lo que en este contexto, los planes de estudio de psicología fueron cada vez más incluyendo aspectos referidos a las reflexiones éticas y a la deontológica del ejercicio profesional (Ferrero, & Andrade, 2007).

La competencia *capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes* se puede

delimitar como uno de los objetivos de la Licenciatura. En la que se propone preparar a los futuros graduados para ser capaces de liderar a una sociedad en constante desarrollo, mediante la amplitud de criterios, la generación de nuevas ideas y la inserción en los distintos roles profesional. Esta competencia no aparece de manera explícita en ninguno de los programas que conforma la licenciatura, aunque puede situarse algún indicio en el campo de lo social comunitario.

Las competencias sistémicas

Las competencias sistémicas pueden visualizarse en los programas de estudios, algunas aparecen mayor cantidad de veces y otras solo una vez.

La competencia *capacidad creativa* se puede observar en distintos programas de la carrera y en los objetivos de la Licenciatura, como un componente transversal al Plan de Estudios. En el perfil de egreso se menciona que la formación tiene como uno de sus principales objetivos preparar a los futuros graduados en la generación de nuevas ideas. En la materia Herramientas de intervención clínica se plantea introducir a los alumnos en el conocimiento de la creatividad como aptitud que puede desarrollarse, para crear, inventar o descubrir algo nuevo y como recurso que puede aplicarse en la psicoterapia.

A su vez se podría tener en cuenta la capacidad para innovar y generar nuevas ideas en el área de investigación, por lo que también podrían situarse las materias orientadas al entrenamiento en habilidades de investigación (Práctica Profesional e Integración 3 y 4) y en la asignatura que tiene como finalidad la elaboración del trabajo final de grado Taller de TFI.

En las competencias propuestas en el análisis realizado por el Proyecto Tuning América Latina para el psicólogo en el futuro, se señala la creatividad entendida como la capacidad para dar soluciones innovadoras a los problemas como una de las competencias que serán claves en el futuro de la profesión (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

La *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica* puede encontrarse en una gran cantidad de programas, ya que figura de modo transversal en el Plan de Estudio, como un componente central en la formación. Si bien como ya se ha señalado las materias del área práctica son las privilegiadas para el desarrollo de esta competencia, la mayoría de las materias lo plantean de sus programas.

Distintas materias utilizan el dispositivo de cámara gesell, ejemplo de ello es la asignatura Psicología Evolutiva 1 en la que se trabaja en la aplicación de los conceptos

teóricos a las observaciones en cámara gesell, donde presencian diversas situaciones relacionadas con la infancia y la adolescencia normal.

A su vez en las diferentes materias puede encontrarse esta competencia vinculada al aprendizaje de un contenido y la capacidad para aplicarlo a la práctica ejemplo de ello son: Exploración y Evaluación Psicológica 1 y 2 que apuntan a brindar al alumnado los recursos necesarios para realizar tareas de evaluación y diagnóstico dentro de los diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología. En Psicopatología 1 y 2 los alumnos deben hacer ejercicios de comprensión psicopatológica a través de situaciones de resolución de problemas en donde se evalúa las líneas de pensamiento que desarrollan hasta llegar a las hipótesis diagnósticas.

Tal como se ha señalado esta competencia puede encontrarse en una gran cantidad de programas que conforman el Plan de Estudio, hallándose además en materias específicas de entrenamiento práctico, tales como: Práctica Profesional e Integración 1, 2, 3, 4 y Práctica y Habilitación Profesional.

Pero cabe recordar que en diferentes investigaciones que analizan los déficits en las carreras de psicología en el país, se señala que en la formación del psicólogo históricamente se ha preponderado la formación en teoría, otorgándole escasos espacios de formación práctica (Courel & Talak, 2001; Di Doménico, 2007).

En la actualidad existe consenso en señalar a la práctica en la carrera de psicología como un espacio de gran relevancia en el que se propicia la articulación entre los conocimientos adquiridos durante la formación y la aplicación de los mismos, favoreciendo el aprendizaje de competencias propias de la profesión (Quiroga Corvalán et al., 2016).

La *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas* y la *capacidad para actuar en nuevas situaciones* podrían desarrollarse en el campo de las prácticas pre profesionales, por ello en la materia Práctica y Habilitación Profesional se señala como objetivo desarrollar habilidades para resolver problemas concretos. Pero además puede visualizarse en una materia de intervenciones en el área clínica como es Herramientas de intervención clínica la que se propone resaltar la importancia del entrenamiento en la solución de problemas para el tratamiento de los Trastornos Mentales, a su vez en la asignatura Psicopatología 1 se trabaja con ejercicios de comprensión psicopatológica y elaboración de hipótesis diagnóstica, en la materia Cognición, Pensamiento y Lenguaje se señala como objetivo el aprendizaje de resolución de situaciones

problemáticas en las que se aplican los conceptos estudiados y por último en Estadística Aplicada a la Psicología utiliza como recurso la participación activa para ejercitaciones basadas en casos reales o bien en simulaciones.

La Educación Superior debe ayudar a los estudiantes a resolver problemas dándoles herramientas y conocimientos para poder lograrlo (Esotet, 2012). Una metodología de enseñanza muy utilizada para la adquisición de esta competencia es el aprendizaje basado en la resolución de problemas, donde se analiza y estudia una situación problemática, generalmente, del área profesional del alumno con la finalidad de que aprenda a resolver situaciones problemas (Crispín Bernardo, Gómez Fernández, Ramírez Robledo & Ullola Herrero 2012; Pagani, 2003; Tuning Educational Structures in Europe, 2006). Generalmente son actividades abocadas a la realización de ejercicios, problemas y casos prácticos (García Martín, 2010).

En relación a esta competencia es importante señalar que la realización de prácticas posibilita una aproximación gradual al quehacer profesional, en la que los estudiantes se acercan a las problemáticas reales del campo profesional (De Diego & Horz, 2017). Se dirigen a estimular y producir el aprendizaje, "saber hacer", "poder hacer" y "saber estar" (Domínguez Rey et al., 2007). Por lo que se considera un espacio propicio para desarrollar la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (De Diego & Horz, 2017).

La *capacidad para organizar y planificar el tiempo* aparece de manera explícita en un solo programa de la carrera. En la asignatura Psicología del Aprendizaje se hace mención a que el alumno aprenda a planificar mejor sus actividades de estudio, a través del aprendizaje y reflexión de los contenidos de la asignatura. Aunque cabe mencionar que podría deducirse la misma en varios de los programas de las asignaturas en cuanto se disponen a abordar la planificación y ejercitación de diferentes actividades de enseñanza aprendizaje. Esta competencia es un claro ejemplo de que la formación actual debe alejarse de un Plan de Estudios centrado únicamente en lo que los alumnos necesitan saber y orientarse a una organización que contemple los procesos de planificación y acción (Tejada & Ruiz, 2013).

Cuando se les solicita a los alumnos la realización de trabajos prácticos domiciliarios, la participación de un número de veces en foros on line con un tiempo determinado, el cumplimiento de 285 horas de prácticas pre profesionales supervisadas en un lapso de un cuatrimestre, podría pensarse que estos son ejemplos de desarrollo del manejo del tiempo aunque no estén explicitados como objetivos y contenidos del

programa.

La *capacidad para formular y gestionar proyectos* se puede visualizar orientada a la investigación y a proyectos comunitarios. En las materias de entrenamiento de investigación como son Práctica Profesional e Integración 3 y 4 en la que se propone entrenar al alumno en la realización de un proyecto de investigación concreto. También en la asignatura Salud Pública y Psicología Comunitaria se señala como objetivo adquirir habilidades para el diseño de proyectos de intervención en salud desde la perspectiva de la psicología comunitaria.

En relación a la *competencia conocimientos sobre el área de estudio y la profesión*, se puede señalar que todas las materias que conforman el Plan de Estudio aportan a esta competencia. Es una competencia central y transversal al programa formativo, en la que cada materia está orientada al desarrollo de esta competencia.

La *habilidad para trabajar en contextos internacionales* no aparece como una competencia protagónica en la formación que propone el Plan de Estudios, podría situarse en una sola materia como es Debates contemporáneos en la que se señala lograr que los estudiantes conozcan y analicen temáticas como multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad; panorama mundial; globalización, movilidad y cultura, identidad y fronteras.

Cabe señalar que la capacidad para comprender y actuar de manera eficaz en diferentes contextos socioculturales es señalada como una en las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro por el Proyecto Tuning América Latina (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Compromiso con la preservación del medio ambiente no aparece como una competencia central en la formación que propone el Plan de Estudios, podría situarse en una sola materia como es Debates contemporáneos en la que se señala como objetivo lograr que los estudiantes conozcan y analicen temáticas como medioambiente y la protección de los bienes globales, relación con el medioambiente y con las otras especies, contaminación y cambio climático.

Además en las materias del área social y comunitaria de la carrera como por ejemplo en Salud Pública y Psicología Comunitaria se señala la importancia de que el alumno comprenda y analice el rol de la psicología comunitaria en el análisis de problemas comunitarios teniendo en cuenta los factores del contexto social.

La *habilidad para trabajar en forma autónoma* se puede observar en varios programas, como por ejemplo en: Modelos y Teorías 2 que propone ejercitar la

reflexión autónoma, en la materia Psicología Clínica y Psicoterapia 1 señala la importancia del trabajo de auto aprendizaje y en las asignaturas de idioma: Lengua Extranjera 1, 2, 3 y 4 se señala que a través de la enseñanza del idioma se busca que el estudiante desarrolle la autonomía.

Pero también podría deducirse de otros programas ya que el trabajo en equipo, los trabajos de campo, las monografías, las prácticas, buscan incentivar al alumno a asumir un rol activo en el proceso de aprendizaje facilitándole materiales y recursos que posibiliten el aprendizaje autónomo (Zabala & Arnau, 2008).

El *compromiso con la calidad* no figura de manera tan explícita en los programas de las materias. Podría situarse como ejemplo de ella: la asignatura Trastornos de la Conducta alimentaria en la que se busca identificar diferentes tipos de abordajes y recursos terapéuticos y teniendo en cuenta la eficacia.

Si bien en los Estándares para la formación del psicólogo (Res. 343/2009) no se hace mención al compromiso con la calidad, en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la Republica Argentina (2013), se menciona que los psicólogos se comprometen a asumir niveles elevados de idoneidad en su trabajo.

A modo de cierre cabe aclarar que aunque los programas de las carreras de psicología en Argentina no se guían explícitamente por competencias sino por contenidos, objetivos o incumbencias (Benito, 2009), es claro que cada currículo propone como parte de su perfil los conocimientos, habilidades y saberes procedimentales que debe registrar el graduado (Coll, 1996).

Esto posibilitó la realización del análisis expuesto en el que se contrastó el meta-perfil con el perfil de formación de la universidad participante, teniendo en consideración la legislación nacional para la formación de psicólogos. Es oportuno aclarar la dificultad que se generó en la presente Tesis al igual que en grupo de trabajo Tuning con el proceso de análisis, debido a que muchos de los programas académicos no están formulados en competencias. A su vez, los perfiles planteados en los programas de Psicología no siempre contenían la información suficiente para realizar la contrastación (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Por otro lado, en el proceso de contrastación de perfiles realizados por el Proyecto Tuning América Latina se tuvieron en cuenta las competencias específicas y no las genéricas para el análisis realizado sobre los planes y perfiles de egreso de la

Licenciatura.

Es de mencionar que en los programas que comprenden el Plan de Estudios se visualizan mayor cantidad de competencias específicas que genéricas. Al respecto, cabe señalar que existe cierto consenso en plantear que para poder formar profesionales competentes que puedan responder a las demandas sociales, cada vez más complejas, es necesario que los profesionales cuenten con competencias genéricas. Esto no quiere decir que haya que descuidar la formación en los conocimientos propios del área específica, pero esto sólo no es suficiente (Carrot, 2013).

Algunos autores señalan la relevancia de las competencias genéricas, sobre las específicas, ya que éstas las consideran como herramientas para el posterior desarrollo de competencias específicas (Bishop, 1995). Otros investigadores como Bowden (1997) asienten en la relevancia de las competencias genéricas considerándolas necesarias para responder a los requisitos del mercado laboral.

En el Proyecto Tuning se reconoce que es indispensable formar y desarrollar conocimientos y habilidades específicas en cada área y ha puesto también de relieve que deberían dedicarle tiempo y cuidado al desarrollo de competencias genéricas. Sostiene que éstas se están tornando cada vez más relevantes para preparar adecuadamente a los estudiantes en su formación y desarrollo como profesional y como ciudadano (Tuning Educational Structures in Europe, 2006)

12.2 APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS EN LOS ALUMNOS AVANZADOS Y GRADUADOS

La adquisición de competencias específicas obtuvo puntuaciones elevadas en alumnos ($M=2.96$) y graduados ($M= 2.80$) en ambos casos valores cercanos a 3 (bastante). En relación al nivel de adquisición percibido en las competencias específicas para alumnos y graduados, es de destacar que, los evaluados consideraron que la mayor parte de las competencias fueron ampliamente desarrolladas durante la formación profesional en Psicología.

Este no es un dato menor ya que diversos estudios señalan que un gran porcentaje de los alumnos y graduados consideran que la universidad no los prepara adecuadamente para desempeñarse en la profesión (Castro Solano, 2004; Sánchez, Castañeiras & Posada, 2012; Uribe Rodríguez, et al. 2009; Villamizar Acevedo, et al. 2014).

Es de destacar que la competencia con mayor nivel de adquisición para los alumnos fue la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica. Este resultado es coincidente con lo hallado por el Proyecto Tuning América Latina (Tuning América Latina, 2013).

Esto requiere recordar que desde el Plan de Estudios no se considera la ética como un contenido específico solamente de un curso, sino como un eje transversal de la formación.

Por lo que es un resultado alentador que perciban altos niveles de adquisición (y también de importancia) en la competencia ética, siendo la misma uno de los pilares para el ejercicio profesional de manera responsable y con compromiso con la sociedad.

Un dato a resaltar es que para los graduados la capacidad para realizar investigación científica es considerada la competencia con niveles de adquisición más elevado. Información que no coincide con otros estudios, ya que suele encontrarse como una de las áreas de menor competencia y de necesidad de mejorara (González, González, & Vicencio, 2014; Herrera, Restrepo, Uribe & López, 2009; Tuning América Latina, 2013).

Este resultado podría explicarse desde el lugar predominante que en el Plan de Estudios tienen las tareas vinculadas con la investigación científica, la cotidianidad de vida académica transcurre entre trabajos de investigación en las diferentes asignaturas, metodología de la investigación, estadística aplicada, participar en el Departamento de investigación de la Facultad, esto repercute notablemente en el alto nivel de adquisición de esta competencia.

Ahora bien, también es relevante centrarse en cuales son aquellas competencias en las que los alumnos y graduados percibieron menores nivel de adquisición. Este dato es relevante para reflexionar sobre el rol que poseen estas competencias en la formación y proponer un debate sobre la necesidad de mejora en la formación de ellas.

Los alumnos y graduados coinciden en poseer medias más bajas en adquisición en la capacidad de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas y la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.

Por su parte, las competencias con menores niveles de adquisición coincidieron con las calificadas como menos importantes.

Es decir, una de las competencias como menos adquiridas para ambos grupos fue la capacidad de diseñar herramientas psicométricas. Este resultado se reitera en diferentes estudios sobre el tema (Cabrera, Energeci, Larraín & Moretti, 2008; Tuning

América Latina, 2013). Esto deriva en algunas preguntas que nos podrán acercar a comprender más sobre el rol de esta competencia. Como por ejemplo: ¿Se refiere a un conocimiento y habilidad valorada por la sociedad, la comunidad académica y el mercado laboral? ¿Sería útil invertir más tiempo y esfuerzo en la formación para la adquisición de esta competencia?

Es de recordar que el grupo de alumnos y graduados ha cursado dos asignaturas de evaluación psicológica. Las mismas son materias instrumentales, con contenidos que apuntan a brindar los recursos necesarios para realizar tareas de evaluación y diagnóstico dentro de los diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología. En relación al diseño de herramientas psicométricas se aborda en una unidad aspectos relacionados con el diseño como son la validez y confiabilidad de las técnicas.

Dentro de los Estándares mínimos para la formación del psicólogo no se señala esta competencia. Sino más bien, hace mención a los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación y el pronóstico psicológico (Res 343/09), pero no hace referencia a la capacidad para diseñarlos. Diversos autores señalan que esta competencia en la formación de grado debería ser introductoria, un acercamiento a la temática, ya que su desarrollo generalmente se concibe en la formación de posgrado (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Otra de las competencias señalada como menos adquirida para ambos grupos fue la capacidad de integrar herramientas tecnológicas. Estos resultados son coincidentes con los del Proyecto Tuning América Latina (Tuning América Latina, 2013) y con la investigación realizada por Charria., et al (2011) en la que evaluaron la percepción de competencias en egresados y estudiantes e identificaron como una de las debilidades el dominio tecnológico. Por lo que sería interesante aumentar las estrategias y métodos para su mayor logro, debido a que las nuevas tecnologías de manera gradual se están incorporando a la psicología en los diferentes ámbitos (Miró, 2007).

Es decir, en la actualidad los programas formativos deben incluir estrategias para el desarrollo de la capacidad para integrar herramientas tecnológicas para poder responder a las exigencias actuales (Ruiz, Jara & Romero, 2009).

En relación a las competencias genéricas, ambos grupos obtuvieron puntuaciones elevadas respecto al adquisición siendo ligeramente más elevada la media general en alumnos ($M= 2.84$) que en graduados ($M= 2.77$).

La competencia con media de adquisición más alta para los alumnos fue el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, para los graduados es la tercera

competencia con media más alta de adquisición. En los datos obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina también es una de las competencias con media más alta en adquisición por los alumnos y graduados (Tuning América Latina, 2013). Al igual que en otras investigaciones que también figura como una de las competencias con niveles más elevados de adquisición (Alonso-Martín, 2010; Campos Cornejo & Campos, 2014).

Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre el currículum y la formación de los estudiantes de psicología pertenecientes a este programa. Es un dato que nos permite repensar sobre varios puntos. Por un lado, la competencia auto percibida como más adquirida está orientada a los conocimientos, no habilidades ni destrezas. Este resultado permite visualizar la relevancia que se le da al saber teórico propio de la disciplina en la formación del psicólogo. Por otro lado, habíamos señalado que en todo el análisis que se realizó del Plan de Estudios, de algún modo cada programa apunta al desarrollo de esta competencia.

Para los graduados la competencia con media de adquisición más alta fue la habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas y la capacidad de investigación. Resultado que no coincide con los datos obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina ni por otras investigaciones, ya que suele señalarse como una de las áreas de carencia formativa (Herrera, Restrepo, Uribe & López, 2009; González, González, & Vicencio, 2014; Tuning América Latina, 2013).

Cabe señalar que la habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversa se suele considerar como un componente estructural de varias competencias, como por ejemplo, de la capacidad de investigación y de la capacidad de aprendizaje autónomo (Maura, & Tirados, 2008; Labra, et al., 2011).

Al igual que la competencia destacada en los alumnos como más adquirida, la competencia señalada por los graduados también está orientada al conocimiento, su aprendizaje y al manejo de la información.

La competencia con medias más bajas de adquisición para los alumnos fue el compromiso con la preservación del medio ambiente y para los graduados es la segunda menos adquirida. Por su parte para los graduados la competencia con medias más bajas de adquisición fue la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

Resultado que coincide con los datos obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina en las que una de las competencias con medias más bajas de adquisición fue la habilidad para trabajar en contextos internacionales (Tuning América Latina, 2013) dato que también se encuentra en otras investigaciones (Alonso-Martín, 2010; Ferreira &

Lima, 2013).

A su vez en el análisis del Plan de Estudio se encontró que ambas competencias no aparecen como competencias centrales o protagónicas en la formación que se propone. Cabe mencionar que ambas presentaron los niveles más bajos de importancia para los grupos.

Es por ello que cabe reflexionar sobre el rol de la Universidad en el desarrollo de estas competencias. La formación de todo alumno universitario debe buscar el establecimiento de valores sociales y un profundo interés por el medio, que los impulse a participar activamente en su protección. Tiene que perseguir como objetivo fomentar aptitudes y actitudes necesarias para comprender la relación entre el hombre, su cultura y el ambiente (Macedo, 2004). Contribuir a formar ciudadanos interesados por las necesidades de su entorno ambiental y social (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011).

Por otro lado, en un contexto internacional de globalización la habilidad para trabajar en contextos internacionales cobra especial importancia. Es por ello que las universidades deberán invertir mayores esfuerzos en su desarrollo. Este interés ha surgido de manera asociada al reto de formar para una mejor capacitación de los estudiantes y profesionales en un mercado laboral cada vez más plural con una diversidad étnico-cultural, en creciente aumento de movilidad profesional (Palmer Pol, et al; 2009).

Para concluir es importante señalar que existe gran coincidencia entre los resultados arrojados por los alumnos y graduados encuestados y esto se debe a que no solamente forman parte de una misma universidad, sino que también han tenido similares planes de estudios, cuerpo docente, carga horaria de clases y programas de las asignaturas. Al estar comparándose alumnos de los últimos años con graduados recientes con dichas condiciones anteriormente aclaradas, las diferencias entre ellos son muy escasas.

A modo de cierre es de destacar que los graduados se encuentran bastante conformes con su formación y las posibilidades de empleo que esta les ha permitido. Los graduados consideran que han desarrollado bastante las competencias en su formación de grado, más de la mitad de la muestra se encuentra trabajando en un puesto relacionado con su formación y la mayoría ha señalado que la profesión le brinda salida laboral.

12.3 COMPARACION DEL APRENDIZAJE DE LAS COMEPTENCIAS ENTRE ALUMNOS INICIALES Y ALUMNOS AVANZADOS

Se puede señalar que existen diferencias significativas en la valoración del grado de adquisición para los alumnos avanzados y los alumnos iniciales, siendo los alumnos avanzados los que presentaban medias más elevadas de adquisición en casi todas las competencias.

Ahora bien, existen diferencias estadísticamente muy significativas en la valoración de la adquisición para los alumnos avanzados y los alumnos iniciales en todas las competencias específicas menos en la capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas, aunque la media de adquisición en alumnos avanzados era más alta que en los alumnos iniciales.

Cabe aclarar que los alumnos encuestados poseen como primeras asignaturas en su Plan de Estudio asignaturas de diferentes disciplinas, como son Filosofía de la Ciencia, Antropología, Sociología, Filosofía. Todas ellas se encuentran en el primer año de la carrera. Por lo que los alumnos iniciales ya han tenido contacto con los saberes propios de otros campos disciplinares.

La competencia que obtuvo la mayor diferencia fue la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.

Este resultado tiene coherencia con los datos obtenidos, ya que es una de las competencias que alcanzó la media más elevada de adquisición y se ha visto el lugar predominante en el Plan de Estudios.

Otro dato interesante es que no todas las competencias genéricas fueron percibidas como menos adquiridas para los alumnos iniciales que para los alumnos avanzados, el compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medio ambiente obtuvieron puntuaciones más elevadas en alumnos iniciales que en alumnos avanzados.

En el análisis del Plan de Estudio se encontró que la competencia compromiso con la preservación del medio ambiente no aparece como competencia central en la formación que propone el Plan de Estudios podría situarse en una sola materia. Por lo que surge como interrogante si está competencia se desarrolla en otros espacios formativos y no por haber transitado la formación de grado.

Un dato interesante para mencionar es que la mayor diferencia en la percepción de adquisición se da en las competencias específicas. De las cuales 23 competencias

presentaron diferencias muy significativas, siendo los alumnos avanzados los que presentaban medias más elevadas de adquisición de todas las competencias específicas.

En el análisis realizado las competencias que aparecen potenciadas por el proceso de formación universitaria son las específicas y propias de la carrera de grado.

En cambio según los resultados obtenidos en las competencias genéricas, solamente 7 competencias presentan diferencias muy significativas entre los alumnos iniciales y los alumnos avanzados, con puntaje más alto en adquisición en los alumnos avanzados que para los iniciales y no todas las competencias genéricas fueron menos percibidas como adquiridas para los alumnos iniciales que para los alumnos avanzados.

Este hallazgo coincide con otras investigaciones que encontraron aumento leve en el desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes de psicología. Un estudio realizado en Chile señala diferencias significativas solo en 4 competencias a favor de los estudiantes avanzados. Por lo que se señala que los alumnos, durante sus años de formación de grado, perciben que es poco el desarrollo que adquieren de competencias genéricas (Suárez Cretton, 2017).

Este resultado se relaciona con que para los alumnos avanzados las competencias específicas obtuvieron medias de adquisición más elevadas que las genéricas, además en el análisis del Plan de Estudio pudieron hallarse con mayor frecuencia en los programas de las asignaturas competencias de tipo específicas.

En el Proyecto Tuning se reconoce que es indispensable formar y desarrollar conocimientos y habilidades específicas de cada área y ha puesto también de relieve que deberían dedicarle tiempo y cuidado al desarrollo de competencias genéricas (Tuning Educational Structures in Europe, 2006). ¿Pero que rol tienen las competencias genéricas en la formación de psicólogos? ¿Se espera que los alumnos cuando ingresen a la facultad ya cuenten con las competencias genéricas y desarrollen las competencias específicas en la carrera de grado?

Distintos estudios señalan que no se estaría alcanzando con solidez las competencias genéricas que los profesionales deben poseer para adaptarse al nuevo escenario laboral (Beneitone et al., 2007; Palmer et al., 2009).

Se podría mencionar que los estudiantes ingresan a la educación universitaria con un cierto desarrollo de competencias genéricas por la intervención de los estudios anteriores y durante sus años formación profesional, es poco el incremento que logran ya que la formación de grado está más orientada a la adquisición de competencias propias de la carrera de grado y ayudan poco a elevar el desarrollo inicial de las

competencias genéricas (Suárez Cretton, 2017).

12.4 LA ADQUISICIÓN DE LAS COMEPTENCIAS SEGÚN LOS ACADEMICOS Y EMPLEADORES DE PSICOLOGOS

La adquisición de competencias específicas fue considerada elevada tanto en académicos ($M=2.62$) como en empleadores de psicólogos ($M= 3.24$). Es de destacar que los empleadores de psicólogos fueron los que perciben mayor grado de adquisición de las competencias en los alumnos y graduados.

Este es un dato alentador, si se reflexiona sobre el ajuste entre el mercado laboral y la formación, se podría señalar que para los empleadores de psicólogos todas las competencias fueron bastante logradas en la formación de grado y son los empleadores los que perciben mayor adquisición de las competencias.

En relación a este punto cabe señalar que tal como se ha mencionado anteriormente la inserción laboral de los psicólogos en Argentina constituye un ámbito complejo, existe una cantidad significativa de egresados y un importante número de facultades de Psicología del país (FEPPRA, 2017).

La inserción laboral está determinada, en cierta medida, por las competencias que se adquieren en la formación de grado. Por lo que el nivel de ajuste entre los saberes enseñados en la Universidad y lo requerido en el mercado laboral va a influir notablemente en la inserción profesional (Pedroza Flores, Villalobos Monroy & Morales Euzarraga, 2007).

Por otro lado, cabe señalar que las competencias vinculadas a la ética fueron las que alcanzaron medias de adquisición más elevadas, en los académicos la capacidad de asumir el compromiso ético y en los empleadores de psicólogos la capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos.

En los resultados hallados por el Proyecto Tuning América Latina las competencias vinculadas con la ética también son las señaladas como las de mayor adquisición (Tuning América Latina, 2013). Además cabe recordar que el compromiso ético fue la competencia considerada como más importante para los académicos y empleadores de psicólogos.

En relación a las competencias con media más bajas en adquisición se encuentran resultados similares en ambos grupos. La competencia con menores niveles

de adquisición para los académicos y empleadores fue la capacidad para mediar en distintos ámbitos de la práctica psicológica. Al igual que en otras investigaciones que también figura como una de las competencias con niveles más bajos de adquisición (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012; Pertile de Aranda, 2017).

Esto nos invita a pensar que preparación tienen los alumnos en la mediación y negociación de conflictos. En el análisis del plan pudo visualizarse que no se halla como contenido protagónico, ni siquiera de manera muy clara en los programas que conforman el Plan de Estudio. Se podría entender que la misma se encuentra incluida cuando se señala el aprendizaje de intervenciones en distintos ámbitos y en el aprendizaje de estrategias para resolución de situaciones problemáticas.

Tampoco en el proceso de contrastación de perfiles realizado por el Proyecto Tuning América Latina tiene un rol importante y no aparece en los perfiles de algunos programas académicos (Rodríguez Cárdenas et al., 2013) A su vez, no aparece en los Estándares de formación del Psicólogo de nuestro país (RM 343/09; RM 800/11).

Aunque si se puede hallar en alguno de los modelos internacionales de competencias, como por ejemplo en el Australian Psychological Society en el que se hace mención a la mediación y resolución de problemas referido a los conocimientos y habilidades necesarias para la definición del problema y los pasos requeridos para la resolución de los mismos. (Biggs, 2003). También en las competencias propuestas por New Zealand Psychologists Board como la capacidad para la mediación en la resolución de problemas de los individuos, grupos, organizaciones y la comunidad (New Zealand Psychologists Board, 2015).

Todo ello, nos permite reflexionar sobre que lugar tiene en la formación la mediación y negociación en los distintos ámbitos de la práctica psicológica. Invitándonos a pensar sobre cómo podría incorporarse en el programa académico dicha competencia. Sería interesante la incorporación de conocimientos y habilidades necesarias para participar en los procesos de resolución de conflictos, de intervenciones para los diversos modos que se expresa la conflictividad social, que puedan reconocer las características principales del conflicto y comprender conceptualmente la toma de decisiones, los conflictos y la resolución de ellos (UNICEF, 2016).

Otra competencia señalada por los académicos con media más baja de adquisición es la capacidad de diseñar programas que promuevan el bienestar. Esto podría explicarse desde uno de los cambios que se viene gestando dentro de la psicología ya hace algunos años. El mismo se refiere al interés por el bienestar y las

fortalezas de los individuos y no solamente de sus aspectos patológicos. Por lo que los académicos encuestados dan cuenta de la necesidad.

Cabe aclarar que el interés de la psicología a lo largo de los años ha estado centrado en los aspectos negativos del sujeto, dando lugar a un marco disciplinar sesgado hacia lo patológico. Como resultado de dicha aproximación han sido escasos los avances en el estudio de estrategias para optimizar los recursos de los individuos (Vázquez, 2006).

Pero esto se ha modificado en los últimos años, ya que se ha venido produciendo un cambio en la psicología, que evidencia una tendencia a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos en los que tradicionalmente se ha centrado (Lupano & Castro Solano, 2010).

Este cambio se debe al surgimiento de la Psicología Positiva en 1998 de la mano de Seligman, la comunidad científica se interesó por los conceptos como la felicidad, el bienestar, el optimismo y la sabiduría (Seligman, 1999).

Allí fue cuando el concepto de bienestar tuvo su gran auge dentro de la comunidad científica en donde se reconoce que “La Psicología no es solo el estudio de la patología y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud. El tratamiento no es solo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros” (Seligman, 2003, p.1).

A esto último se refiere la competencia de diseñar programas que promuevan el bienestar y que sería de especial importancia aumentar los esfuerzos para que se incremente el nivel de adquisición en los estudiantes.

Con respecto a las competencias genéricas también obtuvieron puntuaciones elevadas en adquisición siendo ligeramente la media general de los empleadores más elevada ($M= 3.19$) que la de académicos ($M= 2.56$).

La competencia genérica con media de adquisición más alta para los académicos y los empleadores de psicólogos fue el compromiso ético. En los datos obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina también es una de las competencias con media más alta en adquisición (Tuning América Latina, 2013). Este mismo resultado fue obtenido en las competencias específicas, en las que las competencias éticas alcanzaron la media de adquisición más elevada para los académicos y empleadores.

Otra competencia señalada por los empleadores de psicólogos como de elevada adquisición es la capacidad de investigación. Este resultado tiene coherencia con los datos obtenidos, ya que para los graduados es la competencia que alcanzó la media más

elevada de adquisición y se ha visto el lugar predominante que tiene en el plan de estudios.

En relación a las competencias con medias más bajas en adquisición, existe una importante coincidencia entre empleadores y académicos en mencionar: la capacidad de comunicación oral y escrita, la capacidad de comunicación en un segundo idioma y la habilidad para trabajar en contextos internacionales. En los datos obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina dos de estas competencias coinciden como las competencias con media más bajas en adquisición: la capacidad de comunicación en un segundo idioma y la habilidad para trabajar en contextos internacionales (Tuning América Latina, 2013). Al igual que en otras investigaciones que también figura como una de las competencias con niveles más bajos de adquisición (Alonso-Martín, 2010; Ferreira & Lima, 2013;).

A su vez, cabe recordar que las competencias con media más baja de importancia fueron la capacidad de comunicación en un segundo idioma y la habilidad para trabajar en contextos internacionales. Esto nos indica que para los encuestados son competencias de las menos significativas y de las menos adquiridas en la formación.

En cuanto a la capacidad de comunicación oral y escrita, más allá del área de inserción profesional es una competencia necesaria para el quehacer profesional. Las habilidades de comunicación son indispensables para poder asimilar y comunicar el conocimiento. Estas se adquieren en la escuela y continúan su desarrollo en la Educación Superior. Muchas veces se enfatiza en la dificultad que tienen los alumnos para la expresión oral y escrita (Requejo, 2001).

Se suele señalar que parte de los alumnos que ingresan a la universidad no cuentan con un desarrollo suficiente de estas competencias, para responder a las demandas propias de los estudios universitarios. Esto ha generado que en las últimas décadas las universidades elaboren estrategias para contribuir en el desarrollo de la comunicación oral y de la escritura de sus estudiantes (Peña Borrero, 2008).

Por otro lado la comunicación de información relativa al quehacer profesional, se concibe como una tarea compleja con algunas aristas de dificultad. Una de ellas radica en que la información debe ser comprensible, pero lo suficientemente sustentada en criterios imparciales, teorías fundamentadas, investigaciones contrastadas, instrumentos fiables (González Suárez, Claramunt & Redondo Valle, 2014).

Sería interesante reflexionar como podría mejorarse la adquisición de esta competencia, incorporando espacios de entrenamiento y práctica destinados a aumentar

su nivel de logro.

En relación a la capacidad de comunicación en un segundo idioma, tal como se ha señalado no refiere una competencia que se perciba como importante ni muy desarrollada en la formación. A pesar de ello en el plan de estudios hay materias específicas en la formación de idioma inglés, Lengua Extranjera 1, 2, 3 y 4. En dichas asignaturas el objetivo principal es que el alumno adquiera e incremente paulatinamente el conocimiento del idioma inglés en sus diversos aspectos: morfológico, sintáctico, fonológico, semántico y pragmático. Además en algunas materias se puede visualizar la utilización de bibliografía en idioma inglés.

Esto nos invita a pensar como transmitir que en actualidad resulta imprescindible aprender otra lengua (Chávez-Zambano, Saltos-Vivas, & Saltos-Dueñas, 2017) y como se podría potenciar su desarrollo y adquisición, para que los graduados sean capaces de comprender textos de su área de conocimiento y puedan expresarse con cierto grado de fluidez cuando se comuniquen con otro en inglés (Zirene, 2012).

En relación a la habilidad para trabajar en contextos internacionales, no aparece como una competencia predominante en la formación que propone el Plan de Estudio y se la considera como una de las competencias menos importantes para la formación. Todo ello nos permite pensar en su grado de adquisición y en los esfuerzos que podrían realizarse para que se comprenda su importancia y se prepare a los futuros graduados, para poder trabajar en contextos internacionales, ya que como se ha señalado en la actualidad la globalización, los mercados internacionales y el intercambio a través de los países es cada vez más notorio (Urzúa & Abuhadba, 2018).

Para concluir es pertinente mencionar que los académicos y empleadores se encuentran conformes con la formación de los alumnos y graduados. Destacando que los empleadores de psicólogos fueron los que percibieron mayor grado de adquisición de las competencias en los alumnos y graduados. Además la valoración que realizan de la formación de los alumnos de esta universidad en relación a los requisitos actuales para el ejercicio de la profesión es muy buena.

12.5 LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS

Se puede señalar que todas las competencias específicas fueron valoradas como importantes por los cuatro grupos. En los cuatro grupos la importancia otorgadas a las

competencias específicas fue elevada, obteniéndose medias generales ligeramente más elevadas en los grupos de académicos ($M= 3.56$) y empleadores ($M= 3.56$) que en los graduados ($M= 3.54$) y que la media general en alumnos ($M=3.50$).

Lo cual lleva a considerar que para los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos que conformaron la muestra, la totalidad los ítems del listado comprenden conocimientos, habilidades y valores altamente apreciados para el ejercicio de la Psicología. Esta estimación coincide con el resultado obtenido por el Proyecto Tuning América Latina, en el que todas las competencias fueron consideradas importantes (Tuning América Latina, 2013).

Por otro lado, las competencias específicas planteadas en el Proyecto Tuning América Latina están en consonancia con los Estándares para la formación del psicólogo de nuestro país (RM 343/09; RM 800/11).

En cuanto a las distintas instancias de formación que plantea la Resolución Ministerial 343/09, conformadas por un área de formación básica referida al conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus particularidades en las diferentes etapas evolutivas, desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la disciplina y su metodología de investigación.

Un área de formación general y complementaria destinada a espacios de conocimiento de otras disciplinas que tienen como finalidad la formación integral del futuro profesional y un área de formación profesional destinada a la formación de las diferentes áreas profesionales. Teniendo en cuenta el conocimiento teórico, metodológico e instrumental para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica desde los diferentes marcos teóricos (RM 343/09; RM 800/11).

En cuanto a las competencias delimitadas por la “Declaración Internacional sobre Competencias en Psicología” se puede señalar que también existe consonancia. En ella se identificaron competencias del psicólogo a nivel mundial y las mismas fueron: ejerce éticamente, se comporta profesionalmente, se relaciona apropiadamente con clientes y otros, trabaja con diversidad y muestra competencia cultural, actúa como un profesional basado en la evidencia, reflexiona sobre su propia labor, establece metas pertinentes, realiza evaluaciones psicológicas, realiza intervenciones psicológicas, se comunica eficaz y apropiadamente (International Project on Competence in Psychology, 2016).

Es de subrayar, que la competencia considerada más importante ha sido la

vinculada al aspecto ético del ejercicio profesional, siendo la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica la que obtuvo los niveles más elevados de importancia, alcanzando la puntuación máxima posible en los académicos ($M=4$).

Similares resultados fueron obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina, en donde se indica que fueron las competencias específicas relacionadas con la ética las que tuvieron los promedios más altos en importancia en todos los grupos encuestados (Tuning América Latina, 2013).

Una investigación realizada en nuestro país en la que se analiza la importancia de la dimensión Ética y la Deontología Profesional en una muestra de alumnos, señala que todos los entrevistados coinciden en considerar la relevancia de los aspectos éticos y destacan la necesidad de su inclusión obligatoria en el plan de estudios (Sánchez Vázquez, 2012).

Estudios similares realizados en Costa Rica (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012) en México (Ross Argüelles et al., 2011) y en Colombia (Ruiz, Jaraba & Romero, 2008) resaltaron como más importantes las competencias que se refieren al aspecto ético del ejercicio profesional que incluye el compromiso ético y el respeto por la diversidad.

Por lo que las competencias éticas en la formación son consideradas de marcada relevancia tanto para los alumnos y graduados como para los programas de estudio y las normativas profesionales en donde ocupan un papel protagónico.

La ética en la formación profesional actual es una parte necesaria y reconocida por los diferentes actores educativos, al ser considerada la base o los cimientos de la formación para el desarrollo personal y profesional (Ferrero & Andrade, 2007; Ross Argüelles et al., 2011; Ruiz, Jaraba & Romero, 2008; Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012; Sánchez Vázquez, 2012). La formación ética y deontológica se ha transformado a nivel internacional en uno de los pilares de la formación de grado y de postgrado en psicología (Ferrero, & Andrade, 2007). La ética forma parte de la adecuada generación, transmisión y aplicación de los conocimientos en psicología. No sería posible pensar en un ejercicio profesional adecuado si este no respeta los lineamientos éticos propuestos a preservar el bienestar de las personas y comunidades (Ferrero, Andrea, 2014).

Es por ello que existe un acuerdo unánime respecto a que la formación en ética y deontología profesional son aspectos fundamentales y se considera que ningún profesional debería ejercer sin los conocimientos éticos suficientes, por lo tanto uno de los objetivos principales que deberían perseguirse en la formación de los profesionales de la psicología es la reflexión y el desarrollo de la ética (del Río Sánchez, 2009). La

ética en psicología guía las decisiones y las acciones en todos los ámbitos, siendo el núcleo de la profesión (Quayle, 2009).

Por otro lado, es pertinente señalar la competencia que obtuvo la media más baja en importancia en todos los grupos ha sido la capacidad de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas. Siendo una competencia que en otras investigaciones tampoco se la considera central (Cabrera, Energeci, Larraín & Moretti, 2008; Tuning América Latina, 2013).

Es dable reflexionar sobre este punto. Si bien es de destacar que la medición en psicología es altamente relevante ya que permite recopilar datos sobre las capacidades, actitudes, personalidad y características que el ser humano, posibilitando cuantificar características humanas (Malo Salavarieta, 2008). No es lo mismo administrar herramientas psicométricas que diseñarlas. Los psicólogos de los diferentes ámbitos profesionales administran técnicas de evaluación dentro del proceso diagnóstico, pero el diseño de herramientas de evaluación no es una práctica generalizada en psicología, generalmente se desarrollan en el ámbito académico dentro de procesos de investigación.

Sumado a esto, cabe recordar que en nuestro país el perfil del psicólogo ha tenido un importante sesgo clínico y un menor desarrollo de psicometría, estadística y metodología. Por lo cual, se deduce que es comprensible que no sea una competencia central dentro de la profesión, sino más bien un conocimiento y habilidad específico de un quehacer determinado y que no represente una práctica habitual.

La capacidad de realizar investigación científica para tres de los grupos obtuvo una de las medias más bajas en importancia, excepto para los académicos que no se encuentra entre las medias más bajas, en cambio para los alumnos, graduados y empleadores es la segunda competencias con media más baja en importancia.

Cabe resaltar que la investigación científica al igual que la docencia y la proyección social constituyen funciones esenciales de la educación superior. La investigación es entendida como un espacio por excelencia para producir conocimiento, también es considerada un indicador de calidad educativa (Aldana de Becerra & Joya Ramírez, 2011).

Aunque cabe consignar que el objetivo fundamental de la educación de grado no se suele considerar la formación de investigadores, sí le corresponde fomentar en los futuros profesionales actitudes positivas hacia la investigación, para su uso en la actualización profesional y para que la utilicen como forma de afrontar los problemas

que le plantea el ejercicio de la profesión (Aldana de Becerra & Joya Ramírez, 2011).

Diversos estudios señalan la baja importancia que dan los propios estudiantes a la investigación. Se desatacan las investigaciones que tienen como objetivo analizar la actitud hacia la investigación en los alumnos (Guerrero Pantoja, 2015; Ruiz & Torres 2005; Vásquez & Manassero, 1996).

Es por ello que es de suma relevancia que las instituciones fomenten la formación en investigación y que motiven a los estudiantes para participar en ella (Guerrero Pantoja, 2015). Por lo que mejorar la actitud hacia la investigación será necesario para mejorar la formación científica y una mayor posibilidad de ampliación de las comunidades académicas (Rojas Betancu, et al., 2012).

Un dato interesante es esta Tesis es que los académicos no la consideran poco importante a esta competencia. Es central el rol docente para contribuir a desarrollar en los estudiantes una actitud positiva hacia la investigación (Ardila, 1989). Al docente se lo considera un actor clave para movilizar la investigación en la universidad, para la producción de conocimiento y para la apropiación de esos conocimientos en la formación investigativa tanto en la socialización de los resultados como en el involucramiento de estudiantes en estos procesos de investigación (Aldana de Becerra & Joya Ramírez, 2011).

La tercera competencia con media más baja es la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional tanto para los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos. Este es un dato llamativo por el auge que en la sociedad actual tiene la tecnología. Aunque en otros estudios se han encontrado resultados similares en cuanto a la baja relevancia que se le otorga a integrar herramientas tecnológicas en la profesión (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012; Sánchez Vázquez, 2012; Tuning América Latina, 2013), por lo que no pareciera ser un resultado aislado el encontrado en la presente Tesis. Pero también se hallan resultados opuesto en otros estudios se encuentran resultados diferentes en relación a esta competencias.

Por ejemplo una en investigación realizada en Perú, los alumnos y graduados señalan como una de las competencias más importantes las habilidades en el uso de tecnologías (Cornejo, & Campos, 2015). A su vez, en un estudio realizado en Colombia se halló que una de las competencias que los empleadores de psicólogos más solicitaban para el ámbito organizacional era el uso de herramientas tecnológicas (Ruiz, Jaraba & Romero, 2008).

De manera paulatina las herramientas tecnológicas se están incorporando en la Psicología, a través del uso de internet y mediante nuevos instrumentos para facilitar la evaluación y la intervención (simuladores, la realidad virtual y la realidad aumentada, etc.) (Botella et al, 2006). Las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen a la psicología muestran un futuro prometedor pero su implementación no deja de ser un reto (Miró, 2007).

Los encuestados por lo incipiente del uso de las tecnologías en la psicología, aún no logran dar cuenta de la importancia de ella. Sería interesante en un futuro volver a constatar este ítem para observar si hubo modificaciones con el paso del tiempo.

En relación a las competencias genéricas se puede mencionar que fueron valoradas como importantes por los cuatro grupos. En los cuatro grupos la importancia otorgada a las competencias genéricas fue elevada, aunque ligeramente la media general de los graduados ($M= 3.62$) fue más elevada que en empleadores ($M= 3.50$), alumnos ($M= 3.50$) y académicos ($M= 3.47$).

Lo cual lleva a considerar que para los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos que conformaron la muestra, la totalidad de las competencias listadas son valoradas para el ejercicio de la Psicología. Esta estimación coincide con el resultado obtenido por el Proyecto Tuning América Latina, en el que todas las competencias fueron consideradas importantes (Tuning América Latina, 2013).

La competencia compromiso ético fue una de las competencias genéricas que obtuvo la puntuación más alta, obteniendo la media más alta en académicos y empleadores y la segunda en graduados y la tercera en alumnos. Resultados similares se hallaron en el Proyecto Tuning, siendo la competencia con media más alta en los cuatro grupos (Tuning América Latina, 2013). Numerosas investigaciones señalan la importancia de esta competencia para los diferentes grupos encuestados. Una investigación realizada en México halló que es la competencia más valorada en los estudiantes encuestados (Ross Argüelles et al., 2011), en un estudio en Colombia los empleadores la señalaron como uno de los requisitos más solicitados por el quehacer profesional actual (Ruiz, Jaraba & Romero, 2008) otra investigación en Perú indica que las competencias que considera más importante para los estudiantes y los graduados es el compromiso ético (Orellana, et al., 2007), un estudio realizado en Chile arroja los mismos resultados en el que los encuestados destacan como muy importante las competencias relacionadas con el compromiso ético (Suarez, 2011).

Tal como se fue señalando en apartados anteriores en la universidad del siglo XXI supone el desarrollo de valores y de una actitud ética, la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía (Marcovitch, 2002). También cabe señalar que a nivel internacional hay un renovado interés por la “educación para la ciudadanía”, en un sentido más abarcador que la educación en valores y la moral, cuyo objetivo es contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas. Además tampoco puede limitarse a la ética aplicada relativa a la profesión del futuro graduado. Es más que eso, aunque obviamente debe incluir también la formación deontológica del estudiante (Bolívar, 2005).

En cuanto a la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica también ocupa las puntuaciones más elevadas en los diferentes grupos, ubicando la puntuación más alta en los alumnos y la segunda en empleadores y académicos y la tercera en graduados. En el Proyecto Tuning es la segunda competencia con media más alta en los cuatro grupos (Tuning América Latina, 2013, a su vez en otras investigaciones se hallaron resultados similares (Ross Argüelles et al., 2011; Ruiz, Jaraba & Romero, 2008; Suarez, 2011).

Tal como se ha señalado la carrera de psicología en nuestro país se le ha cuestionado estar centrada en aspectos teóricos en desmedro de los prácticos. Es por ello que a lo largo de los años cada vez más se fue identificando la necesidad de la formación teórico práctica en psicología, por lo que hay un consenso en que la formación no debería limitarse únicamente a la transmisión de saberes (Londoño Giraldo, 2015).

Actualmente la formación teórica y práctica no pueden transitar por caminos separados, la formación práctica debe ser un componente fundamental para formar psicólogos capaces de responder a las complejas demandas del mundo de hoy (Raposo & Zabalza, 2011).

En de los Estándares para la Formación del psicólogo, se establece que dentro del Plan de estudios debe haber por lo menos 500 horas de formación práctica. Se distinguen las horas en dos tipos: las horas prácticas que forman parte de las asignaturas y las horas prácticas profesionales supervisadas (RM 800/11).

Para los graduados la competencia genérica que obtuvo mayor nivel de importancia fue la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y para los académicos y los empleadores la tercera y para los alumnos la cuarta más importante.

En el Proyecto Tuning es una de las cinco competencias con media más alta en importancia en los cuatro grupos (Tuning América Latina, 2013).

Existe un consenso en la actualidad con respecto a la necesidad de actualizarse permanentemente. Cabe mencionar que en el Protocolo de Acuerdo Marco de Principios Éticos para el Ejercicio Profesional de los Psicólogos en el Mercosur y Países Asociados (1997) se menciona como principio orientador del ejercicio profesional que los psicólogos se tienen que mantener actualizados en el conocimiento científico y profesional relacionado con su ejercicio, reconociendo la necesidad de una formación continua.

Los cambios que se han dado en la sociedad demandan a las personas una mayor adaptabilidad, que se refleja en la disponibilidad para aprender y actualizarse de forma permanente. En la actualidad las necesidades de formación son cada vez más importantes y ya no alcanza con haberse formado en una determinada profesión, también es esencial actualizar y profundizar en los conocimientos adquiridos de forma continua (Belando-Montoro, 2017).

Es de suma importancia la actualización, la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, que permitan mejorar y potenciar la práctica profesional en Psicología a través de: la asistencia a cursos de actualización que supongan una actualización sobre aspectos relativos a la actividad profesional; actualización bibliográfica sobre temas profesionales; asistencia a reuniones profesionales y científicas para intercambiar conocimientos; consulta a otros profesionales expertos cuando se intervenga sobre problemas en los que el psicólogo se vea necesitado de un apoyo o asesoramiento (COP, s.f). En relación a las competencias con medias más bajas en importancia se encuentran las mismas tres competencias para los cuatro grupos aunque en distinto orden: capacidad de comunicación en un segundo idioma, habilidad para trabajar en contextos internacionales, compromiso con la preservación del medio ambiente.

Similares resultados fueron obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina, en donde se indica que las competencias capacidad de comunicación en un segundo idioma y compromiso con la preservación del medio ambiente fueron las que tuvieron los promedios más bajos en importancia en todos los grupos encuestados. Sin embargo, como se sus medias son superiores a 3, demostrando que fueron catalogadas como importantes por los encuestados (Tuning América Latina, 2013).

En relación a la capacidad de comunicación en un segundo idioma, hoy en día resulta imprescindible aprender otra lengua ya que en la mayoría de las áreas del conocimiento lo requiere (Chávez-Zambano, Saltos-Vivas, & Saltos-Dueñas, 2017). El proceso de globalización ha sido el principal motivo por el cual el inglés ha adquirido importancia a nivel mundial. Esto provoca grandes desafíos a los que un estudiante tiene que atrever para poder entrar en un mundo donde estamos en permanente comunicación con países con lenguas diferentes. Es por esto que aprender idiomas constituye una gran herramienta para los estudiantes y futuros profesionales (Sprachcaffè, 2017).

La capacidad de comunicarse en un segundo idioma y especialmente en inglés, ha pasado de ser un privilegio a ser una necesidad. Por eso, su aprendizaje constituye una prioridad desde los niveles primarios de enseñanza hasta para la Educación Superior (Biava & Segura, 2010). La enseñanza del inglés en cualquier parte del mundo en la actualidad es considerada como una necesidad y una urgencia, para cualquier persona es indispensable tener los respectivos conocimientos de la lengua (Jaimechango 2009).

El aprender inglés para los estudiantes es una necesidad primordial ya que este aprendizaje posibilita conseguir un mejor trabajo, enriquece la vida social y cultural, dará acceso a información actual y completa, al permitir acceder a la mayoría de textos científicos, académicos, escritos en inglés. Es decir, la mayoría de la bibliografía básica de las distintas carreras se encuentra en inglés, los principales convenios y eventos internacionales, revistas científicas se encuentran en inglés (Biava, & Segura, 2010; Zirene, 2012).

En muchas universidades del mundo se enseña el idioma inglés y se busca potenciar su desarrollo y adquisición. Se espera que los graduados sean capaces de comprender textos de su área de conocimiento y puedan expresarse con cierto grado de fluidez cuando se comuniquen con otro en inglés (Zirene, 2012).

En relación a la habilidad para trabajar en contextos internacionales, en la actualidad los países enfrentan la necesidad de encontrar nuevas y más favorables formas de inserción en el mercado internacional. La globalización, los mercados internacionales y el intercambio a través de los países dan lugar a la importancia de la competencia habilidad para trabajar en contextos internacionales (Ducci, 1997).

La competencia intercultural posibilitará a la persona a un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales, y será un elemento clave en el

logro profesional intercultural (Aneas, 2005).

En la presente Tesis y coincidente con los resultados obtenidos por otros trabajos se señala que las competencias relacionadas con el ámbito internacional no son consideradas tan importantes para los alumnos, graduados, académicos y empleadores.

Palmer Pol, Montaña Moreno y Palou Oliver (2009) sostienen que los académicos y profesionales, aun se encuentran poco sensibilizados frente a las necesidades de una sociedad, economía y cultura, cada vez más globalizada, que requiere de la adquisición de competencias interculturales.

Pero también cabe destacar que es cada vez más creciente el interés en las instituciones de Educación Superior por formar para una sociedad plural, con una diversidad étnico y cultural en constante expansión (Palmer Pol, Montaña Moreno &Palou Oliver, 2009).

Otra de las competencias con los niveles más bajos de importancia para los cuatro grupos fue el compromiso con la preservación del medio ambiente. Resultado que coincide con los datos obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina (Tuning América Latina, 2013) además una investigación realizada en Brasil la ubica como una de las competencias menos valoradas (Ferreira, & Lima, 2013).

Es pertinente resaltar el papel que deben asumir las universidades como agentes formadores de ciudadanos interesados en las necesidades de su entorno ambiental y social (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011). Destacando el rol de la responsabilidad social universitaria que promueva contribuir a mejorar la sociedad y a preservar el medio ambiente, favoreciendo el respeto del mismo (Vallaes, 2008).

Desde la óptica que ubica a la educación como un motor del cambio, la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamó el período 2005-2014 Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, designó a la UNESCO como organismo de la promoción del Decenio. El mismo tiene por meta integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación, para abordar los problemas sociales, económicos, culturales y medioambientales (Gasca-Pliego, & Olvera-García, 2011).

Es decir busca ayudar a que se adquiriera mayor conciencia del medio ambiente en general y de los problemas relacionados, busca el establecimiento de valores sociales y un profundo interés por el medio, que los impulse a participar activamente en su protección (Macedo, 2004).

Para concluir cabe realizar un análisis comparativo de la importancia de las competencias en los cuatro grupos. Intentando delimitar coincidencias y diferencias en cuanto a la valoración que realizan los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos.

Como primera marcación se puede señalar que los valores de importancia otorgados a las competencias específicas y genéricas fueron elevados y muy similares entre los cuatro grupos.

Tal como se ha señalado para los cuatro grupos encuestados la competencia específica con la puntuación más alta fue la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica. Sumado a esto figuran dentro de las competencias con medias más elevadas de importancia, otras que conforman el Dominio Ético.

Los alumnos, graduados y empleadores señalan la capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural como una de las cinco más importantes. Por su parte los académicos delimitan entre las más importantes la capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.

Esto pone en escena la necesidad primordial de que la formación del psicólogo asuma el compromiso de profundización en valores, favoreciendo el comportamiento ético en la praxis profesional (Aznar, Caceres & Hinojo, 2011).

La segunda competencia con media más alta para los graduados, académicos y empleadores coincide y es la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo con su contexto histórico, social y cultural.

La misma representa una competencia del área profesional presente en el ejercicio de las diferentes áreas de inserción. Más allá del ámbito en el que se desempeñe el psicólogo necesita entender y poder intervenir ante las dificultades, problemas o patologías que presentan las personas teniendo en cuenta su contexto. Esto a su vez se vincula con el interés que tiene el programa académico en formar profesionales que comprendan y logren interpretar las características de su entorno para intervenir en él.

A su vez, para los alumnos la competencia con media más alta es la capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Una explicación posible es que al no tener experiencia en el campo profesional, el interés está puesto en entender los saberes y poder contextualizarlos.

Se puede puntuar que para los graduados, académicos y empleadores de

psicólogos la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, conforma una de las cinco competencias con medias más elevadas y no así para los alumnos. Esto se podría ser porque ya están inmersos en el ejercicio profesional y por ello reconocen la necesidad de trabajar con otros profesionales como una competencia relevante para el psicólogo, debido a que en la mayoría de los ámbitos profesionales el psicólogo trabaja con otros, además de con pares.

En cuanto a las competencias genéricas, la que obtuvo la puntuación más elevada en alumnos fue la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica también ocupa puntuaciones elevadas en los otros grupos, la segunda en empleadores y académicos y la tercera en graduados. Este resultado es semejante a lo hallado en las competencias específicas, en las que capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica es una de las competencias más relevantes para los alumnos.

Para los graduados la competencia genérica que obtuvo mayor nivel de importancia fue la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y para los académicos y los empleadores es la tercera y para los alumnos la cuarta más importante.

Para los académicos y empleadores el compromiso ético fue la competencia genérica que obtuvo la puntuación más alta y la segunda en graduados y la tercera en alumnos.

12.6. AJUSTE ENTRE IMPORTANCIA Y ADQUISICION

En relación la comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias, se puede señalar que los resultados evidenciaron una discrepancia entre el grado de importancia otorgado a cada competencia y el nivel de adquisición. La mayor discrepancia se encuentra en los académicos y la menor en los empleadores de psicólogos tanto para las competencias específicas como para las genéricas. Es decir, los que evalúan mayor importancia y menor grado de adquisición de las competencias fueron los académicos y los que señalan una menor distancia entre las competencias que son importantes y su nivel de adquisición fueron los académicos.

En otros estudios realizados también existe discrepancia entre el nivel de importancia de las competencias en relación con su nivel de adquisición, siendo el nivel de adquisición menor que la importancia de la competencia (Alonso-Martín, 2010; Castro Solano, 2004; Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012; Tuning América Latina, 2013).

En el Proyecto Tuning se propone utilizar la técnica Análisis de Importancia-Valoración (Importance Performance Analysis) de Martilla y James (1977). Esta técnica parte de dos variables: la importancia que cada ítem tiene para la persona y la valoración del grado de adquisición que considera. Estas dos variables configuran una matriz que se subdivide en cuatro cuadrantes. La misma se puede observar en la Figura 19.

Importancia	Concentración +-	Mantenimiento ++
	Prioridad baja --	Esfuerzo excesivo -+
Nivel de adquisición		

Fuente: Tuning Educational Structures in Europe (2006)

Figura 19. Categorías de respuesta de las competencias según el Proyecto Tuning.

Retomando la siguiente clasificación se puede realizar un interesante análisis sobre la relación entre importancia y adquisición de las competencias.

Las competencias que se consideran muy importantes pero en las cuales hay poco nivel de realización, se denominan de *concentración*. Si se observan las tres competencias con medias más altas en importancia y se las compara con las tres competencias con medias más bajas en adquisición no coincide ninguna competencia. Esto indicaría que para los encuestados ninguna de las competencias más importantes en su formación fue poco adquiridas.

Al observar la brecha entre lo importante de la competencia y lo que perciben que se han adquirido se observa que determinadas competencias les resultan mucho más importante que lo que la han podido lograr.

La competencia específica que obtuvo la mayor brecha entre importancia y adquisición para los alumnos fue la capacidad para diseñar y desarrollar programas que

promuevan el bienestar psicológico, para los graduados la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para los académicos la capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica y para los empleadores capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.

En cuanto a las competencias genéricas las que obtuvieron mayor brecha entre importancia y adquisición para alumnos y graduados la capacidad para actuar en nuevas situaciones, para académicos la capacidad de comunicación oral y escrita y para los empleadores habilidad para trabajar en forma autónoma.

Un posible análisis que se desprende de eso es que las competencias en las que se encontró una brecha entre importancia y adquisición permiten considerar áreas de carencia formativa, necesarias a tener en consideración en la planificación curricular y al espacio que se le otorga dentro de la formación (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012).

En relación a las competencias que fueron consideradas importantes y tienen alto nivel de realización, se denominan competencias de *mantenimiento*. Se puede señalar que la competencia capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica, fue la que obtuvo los niveles más elevados de importancia y a su vez, altos niveles de adquisición en alumnos, académicos y empleadores. Por tanto, la competencia genérica compromiso ético fue la que obtuvo uno de los niveles más elevados de importancia y de adquisición en académicos y empleadores.

Sería deseable mantener las estrategias de formación que se vienen utilizando para su adquisición.

Por otro lado, se ubican las competencias que no se evalúan como muy importantes y su realización es baja, las denominada de *baja prioridad*. Se pueden señalar que para los alumnos la competencia específica capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional y la competencia genérica compromiso con la preservación del medio ambiente. A su vez para los graduados la competencia específica capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional; capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas y las competencias genéricas compromiso con la preservación del medio ambiente y habilidad para trabajar en contextos internacionales. Los académicos y empleadores coinciden en las competencias genéricas capacidad de comunicación en un segundo idioma y habilidad para trabajar en contextos internacionales.

Esto se podría interpretar como aspectos que no merecen la atención suficiente

para hacer un esfuerzo en su mejora, o al menos, mientras existan otros elementos de mayor relevancia.

Con respecto a las competencias que fueron consideradas un *esfuerzo excesivo*, por no ser consideradas muy importantes pero su grado de adquisición es alto, se puede señalar la capacidad para realizar investigación científica. Cabe recordar que en los alumnos y graduados es la competencia que obtuvo mayor puntuación en adquisición que en importancia.

Al analizar el rol dentro del plan de estudios de la formación en investigación para este grupo, se concluye que para los alumnos y graduados resulta excesiva la cantidad de espacios formativos destinados a adquirir competencias de investigación en relación a la importancia que le otorgan.

Para finalizar es de destacar que la relevancia de este análisis radica en que pueda ayudar a encontrar fortalezas y aspectos a mejorar en la formación que sirvan como guía para reflexionar sobre estrategias que apunten a fortalecer puntos débiles y a reforzar aún más los que ya son fuertes.

Por eso, es vital la necesidad de pensar y repensar entre los diferentes actores involucrados el horizonte académico y profesional del Psicólogo.

La formación universitaria tiene la necesidad de identificar las diversas demandas sociales específicas para poder elaborar programas y acciones destinadas a la formación (Riquelme & Herger, 2002).

Para alcanzar estos objetivos, es necesario analizar los Planes de Estudio y reflexionar sobre la utilización de métodos adecuados, facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos, didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para enfrentarse a la realidad social del país (UNESCO, 2000).

12.7 COMPETENCIAS ADICIONALES PROPUESTAS

Uno de los puntos señalados como carente por alumnos, graduados y académicos fueron los aspectos interpersonales del rol profesional, ligados a la capacidad empática del psicólogo, su capacidad de escucha y la relación que establece con otros, capacidad para entender a los otros, habilidades para las relaciones con pacientes y con otros profesionales. Los alumnos también señalaron aspectos

intrapersonales como por ejemplo el conocimiento de sí mismo para la práctica profesional.

De las competencias adicionales mencionadas la primera de ellas aparece dentro de las competencias genéricas del Proyecto Tuning como habilidades interpersonales (Beneitone, 2012). A pesar de ello señalan su carencia en el listado, ya que para los encuestados más allá de eso están marcando la necesidad de que figure una competencia vinculada a los aspectos interpersonales propios de la profesión del psicólogo como son la capacidad de la escucha, empatía y el conocimiento de sí mismo. La empatía y capacidad de escucha figuran de manera reiterada en estos tres grupos como competencias necesarias de ser incluidas.

Se puede señalar que la habilidad de escucha y la empatía son competencias que generalmente la comunidad percibe como distintivas del psicólogo en contraste con otros actores sociales (Castillo & Winkler, 2010).

Es interesante mencionar que entre las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro propuestas por el análisis realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala como necesaria la empatía, haciendo referencia a la capacidad de comprender al otro, entender sus afectos, emociones y cogniciones (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Por otro lado, si se comparan las competencias propuestas con el listado de competencias que plantea cada uno de los modelos de formación por competencias que fueron desarrollados en el marco teórico de la presente Tesis se encuentran similitudes al respecto. Es decir, que estos tuvieron en cuenta alguna de estas capacidades y conocimientos. Como por ejemplo en el modelo de Canadian Psychological Association figuran las competencias vinculadas con las relaciones interpersonales: capacidad para desarrollar y mantener trabajo constructivo relaciones con los clientes (Edwards, 2000). Como así también en la propuesta de la Australian Psychological Society aparece la capacidad de comunicarse de manera efectiva en diversos contextos, personas y relaciones interpersonales (Biggs, 2003). De igual manera en el Modelo de la American Psychological Association se señalan las competencias de relaciones, vinculadas con la capacidad para generar empatía de manera significativa y efectiva con individuos, grupos y comunidades.

En cuanto a las competencias delimitadas por la “Declaración Internacional sobre Competencias en Psicología” se puede señalar que también se relaciona

apropiadamente con clientes y otros, se comunica eficaz y apropiadamente (International Project on Competence in Psychology, 2016).

Las competencias vinculadas con la relación con otros y el conocimiento de sí mismo, son muy necesarias para el adecuado ejercicio profesional, más allá del ámbito profesional en el que se inserten. Cabe destacar estas competencias y en particular la habilidad de escucha y empatía son las que la comunidad percibe como distintivas del psicólogo a diferencia de otros actores sociales (Castillo & Winkler, 2010). La formación de profesionales competentes requiere que se tengan en cuenta habilidades sociales y competencias emocionales (Carrot, 2013). Con relación a las competencias emocionales, diversas investigaciones han encontrado carencias en torno a la adquisición de habilidades emocionales en la formación de los psicólogos, que implicaría un entrenamiento personal que le permita responder a las demandas que se le presentan con mayor comprensión de los procesos sociales (Benito, 2009).

Los alumnos también señalaron competencias que hacen referencia a áreas del quehacer profesional específico de la psicología, como son: psicología y negocios, neuropsicología, entre otras. Esto nos lleva a pensar en que el rol profesional del psicólogo comprende una variabilidad de tareas y ámbitos, que hacen a veces difícil poder denominar a un psicólogo como generalista. La Psicología constituye un conjunto de áreas diferentes cada una con sus conocimientos y habilidades específicas (Bravo González, Vaquero Cázares & Valadez-Ramírez, 2012; Ribes, 2000; Roe, 2003). Además en cada área del quehacer profesional se definen múltiples funciones y tareas específicas (González, González, & Vicencio, 2014).

Es por ello que Roe (2003) plantea la dificultad de identificar requisitos únicos y comunes para todos los psicólogos, debido a que los profesionales de la Psicología de algún modo ejercen como especialistas puesto que, aunque supuestamente se ejercen las mismas funciones en las diferentes áreas, sus particularidades conllevan acciones diferenciadas que requieren competencias específicas a cada uno de los ámbitos del quehacer profesional.

Es interesante señalar que existe una coincidencia entre los alumnos, graduados, académicos y empleadores de psicólogos en torno a delimitar como carencia competencias vinculadas con la ética profesional, como son el compromiso con la sociedad y con la salud, como actuar responsablemente y con compromiso social más allá de que es un aspecto que figura en los listados de competencia tanto genérica como específicas.

Como se puede observar la responsabilidad ética y profesional es un aspecto fundamental para los alumnos, graduados y académicos encuestados. Esto se puede ir detectando en cada uno de los resultados hallados en la presente Tesis.

Los académicos agregan las competencias vinculadas con el aprendizaje, la inquietud, motivación y capacidad de aprender a aprender. Estas competencias aparecen dentro de las competencias genéricas del Proyecto Tuning como capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (Beneitone, 2012).

Igualmente se comprende que para los académicos el aprendizaje es una competencia clave, por su rol en la formación de los futuros graduados. Además, tal como se ha señalado en la actualidad se requiere que los alumnos logren aprender a aprender y esto trae como consecuencia un modelo de enseñanza centrado en el mismo proceso de aprendizaje (García San Pedro, 2009).

La Comisión para la Educación de la Unión Europea (2006) considera aprender a aprender como una de las ocho competencias claves que todo individuo precisa para su realización y desarrollo personal. La define como la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje.

Es interesante señalar que entre las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro propuestas por el análisis realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala como necesaria la capacidad de aprender a aprender, haciendo referencia a la capacidad de asimilar y comprender los rápidos avances científicos y tecnológicos (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Las competencias adicionales señaladas por los empleadores de psicólogos se relacionan con el dominio interdisciplinario porque enumeran competencias vinculadas con la aplicación, conocimientos y posibilidad de integración de otras disciplinas. Como son: capacidad para transmitir los saberes propios de la profesión a otros profesionales trabajo interdisciplinario, capacidad de diálogo y negociación con otros profesionales.

Varias competencias planteadas por el Proyecto Tuning hacen mención a la interdisciplinariedad, la competencia capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas y la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Y además en las competencias requeridas para el psicólogo en el futuro propuestas por el análisis realizado por el Proyecto Tuning América Latina se señala como necesaria la capacidad de pensar y trabajar interdisciplinariamente, entendido

como la capacidad de comprender el aporte de otras disciplinas y profesiones y la capacidad para trabajar en equipos poniendo a disposición este conocimiento (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Cabe destacar que, son los empleadores de psicólogos los únicos que plantean la necesidad de incluir competencias vinculadas con lo interdisciplinar y esto puede explicarse desde las necesidades y demandas actuales del quehacer profesional del psicólogo, en el que en las distintas áreas del ejercicio profesional se requiere el trabajo interdisciplinario, el trabajo con otros profesionales, ya que la complejidad de las problemáticas a abordar plantean la necesidad de colaboración de profesionales de diferentes disciplinas para encarar temáticas que desbordan a cada una de ellas por separado (Salerno, 2005).

Es así que cada especialista de diferentes áreas, colaboran aportando sus conocimientos para enriquecer el trabajo y abordarlo de un modo más holístico. Implica la interacción, diálogo y colaboración de varias disciplinas. Las disciplinas deben proponerse la construcción de una conceptualización del problema y de la construcción de estrategias de intervención comunes en el abordaje, contribuyendo de este modo a una estrategia de trabajo que responda a un objetivo común (Escobar, 2010).

Uno de los puntos señalados como carente por los empleadores fueron los aspectos relacionados con la necesidad de adaptación a ambientes diversos y cambiantes que exige el desempeño laboral, siendo las mismas competencias de tipo instrumentales. Se puede señalar como las competencias genéricas número 13 y 15 planteadas por el Proyecto Tuning hacen mención a la capacidad de adaptarse y resolver problemas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Y esto puede explicarse desde las necesidades laborales actuales en las que los problemas de la realidad son cada vez más complejos y requieren soluciones rápidas, que tengan en cuenta la diversidad del medio social, la globalidad de las intervenciones y el vertiginoso incremento de la información. Por eso, los planes de estudio deben estar a la altura de las circunstancias, contactando al alumno con esta realidad y complejidad durante su formación (Hernández González; Villaseñor Pedrosa & Rubio Pizarro, 2007).

Es fundamental lograr que los estudiantes desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Para resolver los problemas que se presentan en el ejercicio profesional de un psicólogo, se requiere conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la flexibilidad que se hará imprescindible (Cano, 2008).

Los graduados plantean un conjunto de competencias vinculadas con el actuar profesionalmente el “saber ser”, como son: desarrollo de criterio profesional, capacidad para trabajar profesionalmente, conocimiento del marco legal del quehacer profesional. Es interesante relatar que en el Proyecto Tuning no figura ninguna competencia relacionada con el criterio profesional, el marco legal de la profesión. Si puede hallarse en relación a las actitudes éticas y a la ética profesional.

En las competencias propuestas por Australian Psychological Society se plantea el enfoque profesional, legal y ético: incluyen las competencias referidas a los aspectos legales y éticos de la práctica profesional, así como la capacidad de aplicar principios científicos actuales. También se ocupa de los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo profesional y la educación continua a través del contacto con los avances de la disciplina y la práctica de la Psicología (Biggs, 2003). De igual manera en el Modelo de la American Psychological Association se señala las competencias vinculadas a las políticas, estándares éticos y legales de la actividad profesional. En cuanto a las competencias delimitadas por la “Declaración Internacional sobre Competencias en Psicología”. En ella se identificaron competencias del psicólogo a nivel mundial se comporta profesionalmente (International Project on Competence in Psychology, 2016).

Estas competencias hacen alusión a las actitudes, estilos de comportamiento y compromiso con el rol profesional, fundamentales en la formación (Rué & Martínez, 2005). Los estudiantes requieren apropiarse del repertorio cultural, ya que no solamente son necesarios los conocimientos y procedimientos de su profesión, sino el adquirir un aprendizaje de rol (Domínguez Rey et al., 2007).

A modo de cierre es importante resaltar que del listado de competencias adicionales sugeridas, muchas de ellas no ofrecían elementos nuevos. Simplemente, remarcan el énfasis en competencias que conforman el Proyecto Tuning, como por ejemplo las competencias relacionadas con la ética, el trabajo interdisciplinario, la capacidad de aprendizaje. Este resultado le otorga validez al listado de competencias propuestos por el Proyecto Tuning America Latina.

Igualmente se puede señalar algunos aspectos identificados como carentes que nos permiten pensar sobre las competencias importantes en la formación que no fueron tenidas en cuenta en el Proyecto Tuning, como por ejemplo la capacidad empática y de escucha, ha sido mencionada por los alumnos, graduados y académicos como necesarias para su inclusión.

Es de destacar que las habilidades interpersonales son valoradas en todas las áreas de conocimiento, pero en el caso de la Psicología, estas son aún más necesarias dado el carácter interpersonal de las intervenciones psicológicas (Del Prette, Del Prette & Mendes Barreto, 1999).

Por las características del ejercicio profesional del Psicólogo, es esperable que el estudiante de psicología próximo a graduarse cuente con capacidad de escucha y empatía, ya que estas cualidades son de importancia para los profesionales que se ocupan de la ayuda a otros, facilitando la posibilidad de sintonizan mejor con las señales que indican lo que los demás necesitan y les sucede (Bisquerra Alzina, 2003).

Por otro lado, los aspectos intrapersonales y las competencias relativas a un área específica planteadas por los alumnos nos invitan a la reflexión de dos temas importantes para el ejercicio profesional, como son la relevancia del trabajo sobre sí mismo y las competencias emocionales por un lado, y además la diferencia de áreas profesionales que dan como resultado diversidad de funciones y por ello, conocimientos y habilidades específicos.

Lo anterior nos invita a reflexionar como el desempeño profesional del psicólogo obliga a poner en juego competencias de carácter integral y dirigidas a la permanente autoevaluación de su quehacer. Permitiendo cuestionar si estas competencias son desarrolladas por los programas de formación, los cuales crean la necesidad a una constante revisión de los programas de formación en base a los desafíos que plantea el ejercicio laboral en la diversidad y la complejidad.

12.8 ALCANCES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVA FUTURA

La presente investigación ha cumplido con lo planteado como objetivo general y con los objetivos específicos propuestos, más allá de eso, presenta ciertas limitaciones que, recaen principalmente sobre aspectos del diseño metodológico, como son: la técnica de muestreo seleccionada y el instrumento utilizado. De las limitaciones surgen una serie de sugerencias y recomendaciones para investigaciones futuras, todas ellas enfocadas a mejorar el conocimiento en torno a la valoración y la adquisición de competencias específicas en psicología.

En primer lugar la muestra estuvo conformada por estudiantes, graduados y académicos de una sola universidad, este tipo de estudios imposibilita la generalización de los resultados para todas las carreras de Psicología ofrecidas en el país. Esto permite

pensar en la necesidad de realizar estudios que contemplen comparar alumnos, graduados y académicos de diferentes instituciones educativas que dictan la carrera de Psicología, con el fin de poder establecer relaciones y evaluar diferencias en cuanto a la valoración de las competencias y su nivel de adquisición.

Otro aspecto interesante que podrían tener en cuenta futuras investigación, es la realización de un estudios longitudinal, administrando el cuestionario al inicio de la carrera y luego en el final de los estudios. En la presente Tesis se tuvieron en cuenta dos grupos de alumnos diferentes, los que iniciaban su carrera y los que se encontraban en los últimos dos años, esto se considera una limitación al no haber podido realizar seguimiento al mismo grupo de alumnos.

En segundo lugar se analiza el instrumento de medición empleado, el Cuestionario de Competencias específicas adaptado al propuesto por el proyecto Tuning América Latina. El mismo es de tipo cerrado en sus respuestas, por lo que si bien permite el acceso a un mayor número de sujetos en cada aplicación y facilita la codificación y el análisis de los datos, presenta la desventaja de no favorecer la profundización sobre ciertos aspectos relevantes para la investigación.

Como por ejemplo, hubiera sido interesante poder obtener más información sobre las competencias que evalúan como carentes dentro de su formación. Con estos datos, se podría conocer más de cerca las actuales fortalezas y debilidades de los programas formativos y sobre las competencias que imparte.

Otro aspecto crítico del cuestionario es el procedimiento de evaluación usado (autoevaluación). El mismo permite solamente realizar un relevamiento desde el punto de vista de la autopercepción de los participantes, con la desventaja del sesgo personal y que no aporta información sobre el desempeño real del estudiante y graduado, sino sobre su propia valoración. Por lo que sería útil la implementación de otro mecanismo de evaluación que tengan en cuenta el desempeño efectivo de los alumnos (Díaz Barriga & Barroso Bravo, 2014; Vadejo, 2005).

Otra limitación que presenta el cuestionario implementado y relacionado con lo anteriormente planteado es lo que ocurre cuando se solicita a una persona que evalúe el nivel de importancia. Por lo general, cuando se le pide a alguien que valore la importancia de los diferentes aspectos de la vida, la tendencia es a evaluar las cosas como importantes, pero sin discriminar excesivamente entre ellas. Es por esta razón, que además de solicitar la valoración de la importancia el Proyecto Tuning agrega el pedido a los encuestados de elegir las cinco competencias más importantes (Tuning

Educational Structures in Europe, 2006) aunque no por ello, deja de ser una limitante.

Por último, sería interesante que futuras investigaciones tengan en cuenta la posibilidad de realizar entrevistas en profundidad y grupos de discusión, como opciones para complementar la información proporcionada por el cuestionario y explorar otros aspectos de las competencias.

12.9 REFLEXIONES FINALES

Esta Tesis se centró en el planteo y análisis de una temática de gran actualidad como es el nivel de ajuste entre las competencias que se buscan enseñar, se aprenden y son importantes en la formación del Psicólogo.

Esto surge de la necesidad de reflexionar sobre los conocimientos, habilidades y valores principales a ser incluidos en los Planes de Estudio, de manera de poder contar con una formación adecuada en las diferentes áreas de inserción profesional del psicólogo, que posibilite un mayor ajuste entre la formación y las demandas sociales y laborales.

En la actualidad el único proyecto que tiene como objetivo explorar las competencias necesarias para el desempeño de la Psicología a nivel latinoamericano, es el Proyecto Tuning América Latina.

El Proyecto Tuning se basa en algunos supuestos claves: la importancia de la participación de los académicos como actores clave en este proceso; el desarrollo de puntos de referencia compartidos internacionalmente a nivel de área temática; la participación en el diseño de planes de estudio de los empleadores y de las organizaciones profesionales mediante un proceso de consulta; la importancia de desarrollar programas de grado flexibles y movilidad internacional; la necesidad de un lenguaje común y un glosario entre las diferentes partes interesadas (Wagenaar, 2014).

En nuestro país el abordaje de la temática es muy escaso, es por esta razón que cabe destacar que los resultados de la presente Tesis aportan evidencia a favor de que las competencias propuestas en el marco del proyecto Tuning América Latina son altamente relevantes para los diferentes participantes de esta investigación.

Sumado a ello, la metodología que propone: repensar entre los diferentes actores involucrados el horizonte académico y profesional parte de la noción de que la educación necesita estar en diálogo constante con las necesidades sociales (Tuning, 2001-2002).

En el análisis realizado se destaca algunos puntos relevantes:

- Todas las competencias específicas planteadas por el Proyecto Tuning América Latina figuran en los programas de las materias, algunas de ellas con más frecuencias que otras.
- La mayoría de las competencias genéricas planteadas por el Proyecto Tuning América Latina se detectan en los programas de las materias.
- En los programas que comprenden el Plan de Estudios se visualiza mayor cantidad de competencias específicas que genéricas.
- Existen diferencias significativas en la valoración del grado de adquisición para los alumnos avanzados y los alumnos iniciales, siendo los alumnos avanzados los que presentaban medias más elevadas de adquisición en casi todas las competencias. Las competencias que aparecen más potenciadas por el proceso de formación universitaria son las específicas y propias de la carrera de grado.
- Todas las competencias específicas y genéricas fueron altamente valoradas por los encuestados, teniendo un lugar protagónico la ética en la formación.
- En relación al nivel de adquisición de las competencias, los evaluados consideraron que la mayor parte de las competencias fueron ampliamente desarrolladas durante la formación profesional en Psicología.
- Los niveles más altos de adquisición fueron los hallados en empleadores de psicólogos.
- En relación la comparación entre los niveles de importancia y adquisición de las competencias, se puede señalar que los resultados evidenciaron una discrepancia entre el grado de importancia otorgado a cada competencia y el nivel de adquisición. La mayor discrepancia se encuentra en los académicos y la menor en los empleadores de psicólogos tanto para las competencias específicas como para las genéricas.
- Del listado de competencias adicionales, muchas de ellas no ofrecían elementos nuevos, solamente enfatizan en competencias que conforman el Proyecto Tuning, como por ejemplo las competencias relacionadas con la ética, el trabajo interdisciplinario, la capacidad de aprendizaje. Se puede señalar algunos aspectos identificados como carentes como por ejemplo la capacidad empática y

de escucha, los aspectos intrapersonales y las competencias relativas a un área específica.

Para concluir es importante tener en claro que la Educación Superior se enfrenta con la necesidad de adaptarse a los requerimientos presentes y futuros de la sociedad, en la que se espera una mejor articulación de la universidad con los problemas de la comunidad y del mundo del trabajo (UNESCO, 2000).

Es por ello, que las universidades deben responder a las necesidades de la sociedad en el presente y también contar con proyección de futuro, de forma tal que se formen profesionales que puedan resolver los problemas asociados a su profesión de manera dinámica y sustentable. Pensar en las necesidades sociales, y anticipar los cambios políticos, económicos y culturales (Tejeda Díaz, 2016).

REFERENCIAS

- Alarcón, F., Beneitone, P., de Armas, R., Franco, S. K., Suñé, L., & Veneros, D. (2014). Student Workload and Degree Profiles: the experience of CLAR credit in Latin America. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(1), 165-186.
- Albert-Gómez, M. J., García-Pérez, M., & Pérez-Molina, C. (2017). Competencias, Formación y Empleo. Análisis de Necesidades en un Programa de Master en Ingeniería. *Formación universitaria*, 10(2), 43-56.
- ALFA (2009). Proyecto ALFA. *Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria*. Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1741/articles-345229_MariaDolores.pdf
- Aldana de Becerra, G. M., & Joya Ramírez, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, (14) 295-309.
- Alonso, L. E., Fernández, C. J., & Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo*. Madrid, España: ANECA.
- Alonso, M. M., Klinar, D., & Gago, P. T. (2012). *Los/as psicólogos/as en Argentina. Relevamiento Cuantitativo 2011*. Póster presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornada de Investigación y 8º Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina.
- Alonso, M. M. & Eagly, A. (1999). *Psicología en Argentina. Psicología en las Américas*. Caracas: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Alonso, M., & Klinar, D. (2016). Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2015 Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina.
- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.
- Álvarez, E., Gómez, J. & Ratto, P. (2004). Competencias requeridas por el mercado laboral chileno y las competencias actuales de estudiantes de Psicología con orientación laboral/organizacional en una universidad privada. *PHAROS Arte, Ciencia y Cultura*, 11 (1), 113-133.
- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 99-107.

- Alzate-Medina, G.M. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Pontificia Universidad Javeriana*, 7 (2), 425-439.
- Amezola, J. J. H., García, I. S. P., & Castellanos, A. R. C. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, (13) 1-7.
- Anderson, N., Cohen, K., Stephens, S., Hadjistavropoulos, T., Lichtenberg, J., Derevensky, J., Zlotlow, S. & Caputo, A. (2007). Memorandum of understanding between the APA and the CPA for phasing out the process of concurrent accreditation of doctoral training programs and predoctoral internship training programs in professional psychology. Disponible en: <http://www.cpa.ca/cpsite/userfiles/Documents/Accreditation/APA-CPA%20Joint%20Accreditation%20Memorandum%20of%20Understanding.pdf>
- Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1-9.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Estudios de grado en Psicología*. Disponible en: <http://www.aneca.es/publicaciones/librosblancos.aspx>
- Ansorena Cao, Á. (1996). *Quince casos para la Selección de Personal con Éxito*. Barcelona: Paidós.
- APA guidelines for the undergraduate psychology major. (2007). *American Psychological Association*. Disponible en: <http://www.apa.org/ed/precollege/about/psymajor-guidelines.pdf>
- Aparicio, J. J. (1992). La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración. *Tarbiya*, 1 (2), 19-44.
- Appendix 1 to competencies of APS Psychologists (1997). *The Australian Psychological Society*. Recuperado en: <http://www.psychology.org.au/Assets/Files/CompetenciesAppendix.pdf>
- Ardila, R. (1978). *La psicología profesional en Colombia*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Ardila, R. (1989). La psicología en Iberoamérica. *Tratado de psicología general*, 1, 353-372.
- Aristimuño A. (2004). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Departamento de Educación. *Universidad Católica de Uruguay*. Disponible en: www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrero1/demonio.pdf
- Armengol Asparó, C, Castro Ceacero, D., & Jariot García, M. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Arthur, N. & Achenbach, K. (2002). Developing multicultural counseling competencies

- through experiential learning. *Counselor Education and Supervision*, 42, 2-14.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*. Oxford, England: Van Nostrand.
- AUAPsi. (1998). *Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Mejoramiento de la Calidad Educativa.
- AUAPsi. (1999). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología Protocolo de acuerdo: recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo.
- AUAPsi-UVAPsi. (2008). *Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Disponible en: www.psico.unlp.edu.ar/.../6declaracion_de_auapsi_sobre_acreditacion
- Aznar, I., Caceres, M. & Hinojo, M. (2011). La adquisición de competencias específicas en la Educación superior. Evaluando la formación del Psicopedagogo en la Universidad de Granada. *Revista Universidad de Castilla la Mancha*, 26, 71-93.
- Ballesteros de Valderrama, B.P. González Jiménez. D. A. & Peña Correal, T. E. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Documento preliminar. Propuesta para discusión. Disponible en: http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. Valle. (Ed). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. Nueva York, EEUU: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Beneitone, P. (2012). Desafíos de la convergencia curricular en América Latina: la nueva fase del proyecto ALFA Tuning América Latina 2011 – 2014. *Revista Argentina de Educación Superior*. 4 (4), 207-2011.
- Beneitone, P., & Bartolomé, E. (2014). Global generic competences with local ownership: a comparative study from the perspective of graduates in four world regions. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 303-334.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007).

Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Beneitone, P., González, J. & Wagenaar, R. (2014). *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. España: Publicaciones Deusto. Disponible en: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-america-es>
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *Revista Psiencia*, 1(2), 3-10.
- Benito, E. (2011). Perspectivas para una Formación Científico-Social en Psicología. *Eureka*, 7(2), 61-70.
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Berra, M. P., & Gallegos, M. (2014). *La formación de psicólogos en América Latina: Una revisión documental*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Biava, M. L., & Segura, A. L. (2010). ¿Por qué es importante saber el idioma inglés? Disponible en: <http://www.cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University. What the student does*, Buckingham. Open University Press.
- Bishop, J. H. (1995). Vocational Education and At-Risk Youth in the United States. Ithaca, EE UU: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies. *CAHRS Working Paper*, 95-19.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bloom, B. (1974). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 93-123.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero Muñoz & A. L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 123–154). Barcelona, España: Octaedro.
- Boshuizen, H.P.A. (2004). Does Practice Make Perfect? A Slow and Discontinuous Process. En: H.P.A, Boshuizen., R. Bromme. & H, Gruber. (Eds.) *Professional Learning: Gaps*

and Transitions on the way from novice to expert. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.

- Botella, C., Baños, R., García-Palacios, A., Quero, S., Guillén, V. & Marco H.J (2006). La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en psicología clínica. *UOC Papers: revista sobre la societat del coneixement*, 4, 32-41.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning.* Londres, Inglaterra: Kogan Page.
- Bowden, J.A. (1997). *Competency-Based Education. Neither a panacea nor a Pariah. Tend 2000: Technological Education and National Development.* Abu Dhabi. Disponible en: <http://crm.hct.ac.ae//events/archive/tend/018bowden.html>
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance.* Nueva York, EE UU: Wiley & Sons.
- Bravo-González, M.C., Vaquero-Cázares, J.E. & Valadez-Ramírez, A. (2012). Las Competencias profesionales percibidas por estudiantes de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 13-20.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Briceño, J. (2010). La iniciativa del Arco del Pacífico Latinoamericano. *Nueva Sociedad*, (228), 44-59.
- Bricht, S., Calvo, I., Dimant, F., Pravaz, S., Calvo de Spolansky, M., Troya, E., Danis, J., Grego, B., Kaumann., Harari., Musso, E., Knobel, M., Malfé, R., Ostrov, L. & Palacios, I. (1973). *El rol del psicólogo.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Brunner, J.J & Scheele, J. (2012). Una educación para el mercado laboral. El reto de la pertinencia. *Conexión entre sociedad y universidad*.4, 38- 39.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1,8-14.
- Burbano López, G. (2007). Relevancia del Proyecto 6x4 para América Latina. Disponible en: <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/05.pdf>
- Burgués, P. L., de Ocáriz, U. S., Lasierra, G., & Salas, C. (2013). Intradisciplinarietà e Interdisciplinarietà en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 133-145.
- Burke, J.B., Hansen, J.H., Houston, W.R. & Johnson, C. (1975). *Criteria for Describing and Assessing Competency Programmes: Syracuse University.* Nueva York, EE UU:

National Consortium of Competency Based Education Centres.

- Cabero, J. (2005): Reflexiones sobre los nuevos escenarios tecnológicos y los nuevos modelos de formación que generan. En J. Tejada, (Ed.). *Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Madrid, España: Tornapunta.
- Cabrera, M. Energeci, A. Larraín A. R. & Moretti. (2008). La formación en psicología es de una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 183-221.
- Cádiz, J., Villanueva, O. L., Astorga, M. L. & Echenique, M. J. (2012). ¿Profesores competentes o humanizadores?. *Educ. Educ.* 15(3) 535-546.
- Caloch, L. G., Vásquez, M. J., & Miranda, A. B. L. (2017). Formación y competencia profesional, un análisis desde la perspectiva de estudiantes de posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Evaluación y Currículum*, 2, 1570-1580.
- Camiña, C., Ballester, E., Coll, C. & García, E. (2002). *Mitos y realidades de la innovación educativa. ETS de Ingeniería del Diseño*. Disponible en: <http://www.epsevg.upc.edu/xic/ponencias/R0252.pdf>
- Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 12(43), 805-814.
- Campos Cornejo, L. L., & Campos, M. Á. J. (2014). Perfil de competencias profesionales del psicólogo. *Integración Académica en Psicología*, 2(4)54-72.
- Cano, M. E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid, España: La Muralla.
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3) 1-16.
- Cañabate Ortiz, D., Aymerich Andreu, M., Falgàs Isern, M. & Gras Pérez, M. E. (2014). Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educar*, 50(2) 427-441. doi: 2014-8801
- Carabaña Morales, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(1) 15-31.
- Cardona, P. & Chinchilla, N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard-Deusto Business Review*, 89, (2).
- Cardona, P. & García Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Navarra, España: EUNSA - IESE Business School.
- Carot, J. M. (2013). UNESCO IESALC. Del 8-12 de febrero el Dr. José Miguel Carot respondió preguntas acerca del desarrollo de competencias de graduados universitarios.

Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

- Casali, C., Farber, A., Giangiacomo, G., Hernández, G., & Toribio, D. (2005). *Cuestiones de Educación superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- Castañeda Figueiras, S. (2004). *Educación Aprendizaje y Cognición: Teoría en la Práctica*. México D.F : Manual Moderno.
- Castaño Collado, G. (2017). *Practicum del Grado de Psicología: Detección de necesidades y diseño de actividades formativas on-line*. Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Castaño, R., Jenaro Río, C., & Flores Robaina, N. (2014). Adquisición de competencias a través de los practicum de maestro: valoración de estudiantes y maestros-tutores e implicaciones de mejora. En: M.P. García Sanz y M. L. Belmonte Almagro (eds.). *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 101-111). Murcia: AUFOP, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Castellanos Cano, S., Pizarro Ruiz, J. P. & Guerra Mora, A. (2014). Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales. Taller de desarrollo de competencias de aprendizaje en alumnado universitario. *Revista CIDUI. Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Disponible en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui>. doi: 2385-6203
- Castellón Castillo, S. M. (2014). El aprendizaje significativo y la interdisciplinariedad aplicados al desarrollo de competencias profesionales por medio de la evaluación integradora en la Carrera de Psicología. Margenes. *Revista multitemática de desarrollo local y sostenibilidad Universidad de Sancti Spiritus*, 1 (3) 12-21.
- 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. *Psykhé*, 19(1), 31-46.
- Castro Solano, A. (2004). Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos nacionales. *Revista Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Cepeda Dovala, J. M. (2013). *Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje por Competencias. Tópicos Culturales*. ARCD Editor. Disponible en: <http://www.bubok.es/libros/228804/ESTRATEGIAS-DE-ENSEÑANZA-PARA-EL-APRENDIZAJE-POR-COMPETENCIAS>
- Charria Ortiz, H.V., Prowesk, K.V., Uribe Rodríguez, A. F., López Lesmes, C.N. & Ortiz, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales

y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 28, 133-165.

Chaves Barboza, E. (2011). *El término "competencia". Reflexiones sobre un término de amplia utilización en las teorías curriculares y educativas*. Disponible en: <https://eduardochavesbarboza.wordpress.com/>

Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 759-771.

Chocarro, E., González Torres, M. & Sobrino Morrás, Á. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *ESE. Estudios sobre educación*, 12, 81-98.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona, España: Gedisa.

Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid, España: Gredos.

Chomsky, N. (1980). Rules and representations, *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 1-61.

CINDA. (2008). *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en educación superior*. Santiago de Chile: CINDA.

CNA- Chile (2007). *Comisión Nacional de Acreditación. Propuesta: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/psicologia1.pdf>

Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la Republica Argentina (2013). Federación de Psicólogos de la República Argentina – *Código de Ética Nacional*. Disponible en: http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, (69), 153-178.

Collis, B. (2007). *Perspectives de disseny a l'educació per competències*. CIDUI. Barcelona, España: Universidad Politécnica de Cataluña.

Comisión Europea (2003). Comunicación de la comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Disponible en: <http://www.ecm.ub.edu/ceuropea/ComUniversidadesES1.pdf>

Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados (1998). Protocolo de acuerdo marco de los principios para la formación del psicólogo en los países del Mercosur y países Asociados. En: Conselho Federal de Psicología. *A psicología no Mercosul (15 -19)*. Disponible en: <http://www.fepra.org.ar/2015/node/135>

- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados (2001). Documento referido a la formación del psicólogo en los países del Mercosur y países Asociados. Disponible en: <http://www.fepra.org.ar/2015/node/133>
- Competences in Professional Psychology Disponible en: <http://www.asppb.net/news/news.asp?id=297538>.
- Competencies of APS Psychologists. (1996). *The Australian Psychological Association*. Disponible en: http://www.psychology.org.au/Assets/Files/competencies_of_aps_psychologists.pdf
- CONEAU (2009). *Ordenanza N° 005/99 sobre el proceso de acreditación de carreras de grado*. Disponible en: www.coneau.gov.ar
- CONEAU (2015). Carreras de Psicología en Universidades Públicas y Privadas. Disponible en <http://www.coneau.gov.ar/buscadores/grado.php>
- CONEAU (s.f) *Lineamientos de la acreditación de la carrera de Psicología*. Disponible en: www.coneau.gov.ar
- Contreras, A. & Velasco, V. (2014). Currículo oficial vs currículo real: cómo se pueden articular los tres saberes y las habilidades metacognitivas a través de elaboración de Indicadores de desempeño de las competencias disciplinares del Psicólogo en la UABC. *Revista de evaluación educativa*, 3 (2)15-28.
- COP,(s.f) Psicología clínica y de la salud. En: COP. *Perfiles profesionales del psicólogo*. España: Colegio Oficial de Psicólogos. Disponible en: www.cop.es/perfiles/
- Core Competencies For the Practice of Psychology in Aotearoa New Zealand (2015). Disponible en: http://www.psychologistsboard.org.nz/cms_show_download.php?id=411
- Cornejo, L. L. C., & Campos, M. Á. J. (2015). Perfil de competencias profesionales del psicólogo. *Integración Académica en Psicología*, 2 (4),54-62.
- Corominas, R (2006). El proceso de cambio curricular en la carrera de Psicología de la PUCMM. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 3 (5) 13-16.
- Courel, R. & Talak, A. M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*, 1 (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE
- Crispín Bernardo, M. L., Gómez Fernández, T., Ramírez Robledo, J. C. & Ullola Herrero, J. R. (2012). *Guía del docente, para el desarrollo de competencias*. México: Universidad Iberoamericana C.M.
- Cubides Fajardo, J.D., Casallas Fonseca, S.M. & Dussán, A. B. (2015).Diseño de las guías de

- laboratorio para desarrollar competencias laborales específicas en el programa de ingeniería industrial de la UMNG. *Revista Educación en Ingeniería*, 10 (19), 151-159.
- Cunha, G., Mesquita, I., Moreno, M. P., Boletto, A. F., Tavares, T. M., & Silva, P. F. (2010). Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 23-36.
- Dagfal, A. (2014). La Identidad Profesional como Problema: El Caso del “Psicólogo-Psicoanalista” en la Argentina (1959–1966). *Psicología em Pesquisa*, 8 (1), 97-114.
- Daza, A., Charris, A. & Vilorio, J. (2015). Competencias específicas de los administradores como: factor de desarrollo. *Dimensión Empresarial*, 13(2), 275-292. doi: 10.15665/rde.v13i2.466
- de Diego Correa, M., & Horz, E. W. (2017). Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional. *Participación guiada de psicólogos en formación*, 155, 20-37.
- De Ketele, J.M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 3, 135-147
- De las Cuevas Castresana, C. & González De Rivera y Revuelta, J.L (1992). Autoinformes y respuestas sesgadas. *Anales de psiquiatría* 8(9), 362-366.
- Del Prette, ZAP., Del Prette, A. y Mendes Barreto, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2 ,16-27.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- de Miguel, M., Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J. M., García, E., Lobato, C. & Pérez, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Del Valle Martín, R. (2010). *Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos*. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco Ponencia presentada en el II Foro Internacional sobre Innovación Universitaria Universidad Iberoamericana.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Buenos Aires, Argentina: Santillana-UNESCO.
- DeSeCo, (1997). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02>.
- Díaz Barriga, M.A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (2) 3-24.
- Díaz Barriga Acero, F. & Borroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G., Rigo Lemini, M., Saad Dayán, E., & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo, *Revista de la Educación Superior*, 35 (137), 11-24.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42 (3), 230- 242.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33
- Di Doménico, C. (2007). *La formación del psicólogo en argentina. El debate actual y su prospectiva*. XII Congreso Argentino de Psicología, San Luis, Argentina.
- Di Doménico, C. (2015). Formación de Psicólogos. *Aristas de las Calidades*. Psiencia. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 124-132. doi: 10.5872/psiencia/7.1.0115
- Di Doménico, C. & Risueño (2013). Procesos de acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. *Integración Académica en Psicología* 1 (2), 24-29.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (1990). Acerca de la especialización en psicología: situación en nuestro país y en el mundo. *Psicólogo Argentino. Sociedad Interamericana de Psicología*, 1 (4), 13-15.
- Domínguez Rey, J., Merino Madrid, H., Moreno Martín, F., González Barrón, R., Sánchez García, J., & Vera Martínez, J. (2007). *El Practicum de Psicología en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Nino-Centro de Impresión Digital.
- Dsitel, L. (2014). Autopercepción de los estudiantes de la carrera de psicología de la

- Universidad Nacional de San Luis sobre su formación en competencias clínicas. *Revista Diálogos*, 4 (2), 91-108. doi: 1852-8481.
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, 15-26.
- Edwards, H. (2000). *A framework for the determination of competencies in relation to mobility for psychology under AIT*. Canadian psychological Association. Disponible en: <http://www.cpa.ca/cpsite/UserFiles/Documents/advocacy/PSWAIT/Framework.pdf>
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Eraut, M. (2003). National vocational qualifications in England - description and analysis of an alternative qualification system. En G. Straka (Ed.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenze*. Nueva York, EE UU: München & Berlin Waxmann
- Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31) 156-169.
- Escudero Escorza, T. E. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza, España: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Escotet, M. Á. (1996). *Universidad y devenir*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Escotet, M. A. (2012). Educar para la incertidumbre es absolutamente necesario en estos tiempos. *Revista EDUGA*, 1, 59-62.
- Escotet, M.A. (2014). *La fragmentación de los saberes*. Blog académico. Disponible en: <http://miguelescotet.com/2017/la-educacion-intergeneracional-en-una-era-de-la-sinrazon/>
- Escudero, J. M. (2007). *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Murcia, España: Facultad de Educación.
- Escudero Escorza, T. E. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza, España: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2012). *Informe sobre la implementación del proceso Bolonia*. Red Española de Información sobre educación. Recuperado en: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/138ES.pdf
- Espinosa, J.K., Jiménez, J., Olabe, M. & Basogain, X. (2006). *Innovación docente para el*

desarrollo de competencias en el EES. Memorias del Congreso Tecnologías aplicadas a la enseñanza de la electrónica, Madrid, España.

Esquivel, J. C., M. Carbonelli & G. Irrazábal (2011). *Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Europsych (2003). *European Diploma in Psychology*. Disponible en: www.europsych.org

EuroPsyT (2003). *Una propuesta marco para la educación y la formación del psicólogo en Europa*. Documento elaborado por el proyecto Europsyt, financiado por el programa Leonardo da Vinci. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/vernumero.asp?id=1118>

Fazio, M. M. C. (2009). *Investigación evaluativa sobre las experiencias de configuración de un sistema conjunto de evaluación*. Eje Temático: Estudios Globales y Regionales en perspectiva comparada la evaluación universitaria en América Latina y el Caribe.

Fernández Lamarra, N., Aiello, M. & Grandoli., M. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En N. Fernández Lamarra. *Estudios de Política y Administración de la Educación*. Caseros: Eduntref.

F.E.P.R.A (2017) La situación laboral y las condiciones de trabajo de los psicólogos y las psicólogas en la República Argentina. Disponible en: http://www.psicologossalta.com.ar/LIBRO_LA_SITUACION_LABORAL.pdf

Ferreira, K. C., & Lima, P. G. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, 34(1), 083-096.

Fernández March, A. (2008). *Nuevas metodologías docentes*. Disponible en: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf

Ferrero, A. (2014). Impacto de la Declaración Universal de Principios Éticos Para Psicólogas y Psicólogos. *Psykhe (Santiago)*, 23(1), 1-11.

Ferrero, A., & Andrade, E. (2007). Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino. *Fundamentos en Humanidades*, 15, 163-176.

Ferrone, R. (1994). On the rite of election. *Forum essay*, 3, 1-103.

Fierro, C. (2013). *La autopercepción de competencias prácticas en estudiantes avanzados de psicología en el marco de los procesos de acreditación*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de

Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

- Fierro, C., & Di Doménico, M. C. (2017). Enseñanza y formación universitaria en Psicología en Argentina: Caracterización de una taxonomía del pensamiento crítico. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(1), 30-67.
- Fierro, C., Di Doménico, C., & Klappenbach, H. (2016). Formación de grado en psicología en universidades públicas y privadas en argentina en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación (2009-2015). Una propuesta de relevamiento empírico. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 13, 1414-1456.
- Fortea, M. A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales*. Programar y trabajar por competencias. Disponible en: [file:///C:/Users/agusyjuli/Downloads/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/agusyjuli/Downloads/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_%20(4).pdf)
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P., Madson, M. B. & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education In Professional Psychology*, 3(4), 5-26.
- Fraser, S. W. & Greenhalgh, T. (2001). Coping with complexity: educating for capability. *British Medical Journal*, 323, 799–803.
- Fuentes-Medina, M. E., & Herrero, J. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 353-368.
- Gairin Sallán, J. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 18 (1), 66-77.
- Gairín Sallán, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de innovación educativa*, 142, 12-17.
- Gairín Sallán, J. & García San Pedro, M. J. (2006). Las competencias en el gestor del conocimiento en entornos virtuales formativos: un modelo para su construcción participativa. *RELATEC*, 5 (2), 31-53.
- Gallegos, M., & Berra, M. (2015). La preocupación por la formación de psicólogos en América Latina: una revisión histórica. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 1(1), 107-118.
- García, L. (2009). La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino, *PSIENCIA*, 1 (2), 12-23.

- García, E., Lemos Giráldez, S., Echeburúa, E., Guerra, E., Maganto, C., Vega-Osés, A., & Neira García, D. (1999). Tres modelos de practicum en las universidades españolas: psicología en Oviedo, psicología clínica en el País Vasco y psicopedagogía en Santiago de Compostela. *Psicothema*, 11 (2), 261-278.
- García Martín, A. (2010). *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*. Proyecto de Equipos Docentes del Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UPCT. Universidad Politécnica de Cartagena. Disponible en: http://www.upct.es/~euitc/documentos/manual_guias_para_web.pdf
- García San Pedro, M.J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 16, 11-28.
- García San Pedro, M. J. & Gairín Sallán, J. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 84-102.
- Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58.
- Gilbert, J. (2010). *A National Interprofessional Competency Framework*. Canadian interprofessional Health Collaborative. Disponible en: http://www.cihc.ca/files/CIHC_IPCompetencies_Feb1210.pdf
- Gilbert, T.F. (1978). *Human Competence. Engineering Worthy performance*. Nueva York, EE UU: McGraw-Hill.
- Gimeno Santos, M., & Gallego Matas, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1) 7-28.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Cairós.
- Gómez Carreto, T., Moreno Vidal, R., & Mena Cruz, R. C. (2009). Propuesta de las Unidades de Vinculación Docente de la UNACH. *Revista Digital Universitaria*. 10(10) 1-17.
- Gómez Carreto, T., Moreno Vidal, R., & Mena Cruz, R. C. (2009). Propuesta de las Unidades de Vinculación Docente de la UNACH. *Revista UNAM*, 10 (10). Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num10/art70/int70-5.htm>
- Gómez Varón, J. A. & Peña Marín, G. A. (2013). Formación en competencias profesionales de Psicología y Diseño Industrial, desde la construcción de juegos, *Arquetipo*, 7, 57-72.
- Gonczi, A. & Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias.

- Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En: A. Argüelles (comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. (pp. 265-288). México: Limusa.
- Gonczi, A. (1994). *Internanional Perspectives on Competency Based Education*. CBE *International Conferenc*. Prince Edward Island: Holland College.
- González, L. E. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y Acreditación en las universidades de América Latina*. Santiago de Chile: IESALC
- González, M. E. (2015). Observaciones en torno a los debates curriculares en psicología y las políticas universitarias en la Argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 35-40.
- González González, J. M., Arquero Montano, J. L. & Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 17(2), 145-168.
- González, M., González, I. & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 108-120.
- González Rey, F. (2009). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5, 205-224.
- González, M. L., & Silva, M.M. (2008). Formación universitaria basada en el desarrollo de competencias profesionales. Aproximación desde la carrera de psicología de la Universidad Católica del Uruguay Ciencias Psicológicas. *Prensa Médica Latinoamericana*, 2 (2), 155-162. doi: 1688-4094.
- González Suárez, M., Claramunt, M.C & Redondo Valle, A. (2014). Pautas para la elaboración de informes psicológicos. Colegio Oficial de Psicólogos de Costa Rica. Disponible en: http://psicologiacr.com/archivos/documentos/455_Pautas_elaboracion_informes_psicologicos.pdf
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase I*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006) *.Tuning Educational Structures in Europe II*. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Recuperado en: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_.pdf
- González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2004). Tuning America Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151–164.

- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Graduate Attributes of Four-Year Australian Undergraduate Psychology Program. (2008). Australian Psychology Accreditation Council. Disponible en: http://www.apac.psychology.org.au/Assets/Files/Feb22_2008__Draft_Guidelines_Aust_UG_Psych.pdf
- Guerra Mora, P., Pizarro Ruiz, J. P. & Zamorano Vital, M. (2014). Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales. Entrenamiento en estrategias de aprendizaje a través del campus virtual. *Revista CIDUI. Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Disponible en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui>
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 335-360.
- Guerrero Pantoja, J. C. (2015). Actitudes hacia la investigación en estudiantes de enfermería de 1 semestre de 2015. Fundación Universitaria del área Andina. Disponible en: <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/handle/123456789/563>
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento Basados en el Concepto de Competencia: Implicaciones para la Acreditación de los Programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 253–270.
- Gutiérrez, M. A. U. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Guzmán Ibarra, I., Uribe, R. M. & Castro Aguirre, G. (2010). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación, *Synthesis*, 55, 38-45.
- Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and is-sues. *Journal of Vocational Education and Training*. 50(4), 521–535.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, E. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills. *Hert Position paper*, 7 (9), 1-16.
- Harvey, L. & Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Hernández González, J., Villaseñor Pedrosa, S., & Rubio Pizarro, C. (2007). *Estudio sobre las competencias de los egresados en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco: avance de resultados*. Investigación Educativa Veracruz,

México.

- Hernández Pina, F., Arán Jara, A. y Salmerón Pérez, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-10.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: MCGRAW-HILL.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza, C. P. (2008). *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto*. En: J. Alvarez Gayou (Presidente), 6° Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Herrera, A. & Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 10 (2), 29-52.
- Herrera, A., Restrepo, M. F., Uribe, A. F. & López, C.N. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Diversitas*, 5 (2), 241-254.
- High School Psychology Standards Working Group for Revised Standards. (2005). *National Standards for High Scholl Psychology Curricula*. Disponible en: <https://www.apa.org/about/policy/high-school-standards.pdf>
- Huerta Amezola, J. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”. *Revista Educar*, (13), 1-11.
- Hutmacher, W. (1997). Key Competences in Europe. *European Journal of Education*, 1 (1), 45-58.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics* (pp.269-293).Londres, Inglaterra: Penguin Books.
- Iales, G. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: iipe/UNESCO.
- Iberfop-OEI (1998). *Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional*. Madrid, España: cinter/oit,
- Imberon, E. (2009). Formación e innovación de la docencia universitaria para el siglo XXI. En N. Fernández Lamarra (Ed.). *Universidad Sociedad e Innovación*. Buenos Aires, Argentina: Eduntref.
- International Project on Competence in Psychology (2014). *5th International Congress on Licensure, Certification and Credentialing of Psychologists*. Disponible en: http://www.psychologistsboard.org.nz/cms_show_download.php?id=317
- International Project on Competence in Psychology (2016) International Declaration on Core

on Core Competences in Professional Psychology. Disponible en:
<http://www.asppb.net/news/news.asp?id=297538>

- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Análisis de las interacciones didácticas: ¿cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (2), 227-244.
- Isorini, M. E., Cerro, M. E. & Goni, J. (2006). *Un estudio comparativo del comportamiento laboral de los graduados en Ciencias Sociales y de las Ingenierías de la Universidad Nacional de Santiago del Estero*. Memorias del 7º Congreso Nacional de Estudios del trabajo.
- Jaeger, R.M., & Tittle, C. (1980). *Minimum competency achievement testing*. California, EE.UU: McCutcheon.
- Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A. & Hernández Jaime, J. (2010). Modelo 360 para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53.
- Jiménez, D., Rendón, J. (2017). Análisis de la pertinencia social del programa de psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, 11 (18), 55-73.
- Jiménez Vivas, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 4.
- Juaneu, L. (2017). Introducción a las áreas de la psicología. Disponible en:
<http://psyche.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2017/12/CAP%C3%8DTULO-4.pdf>
- Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: Una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, 15(2), 115-130.
- Joint Quality Initiative. (2004). *Los descriptores de Dublín*. Recueprado de:
<http://www.nebrija.com/unidad-tecnica-de-calidad-nebrija/pdf/descriptores-de-dublin.pdf>
- Kane, M. T. (1992). The assessment of professional competence. *Education and the Health Professions*, 15, 163-182.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencias en Psicología Profesional. *American Psychologist*, 59, 774-781.
- Kaslow, N., Rubin, N., Bebeau, M., Leigh, I., Lichtenberg, J., Nelson, P., Portnoy, S & Smith, I. (2007). Competency Assessment Models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38 (5), 463-473.
- Klappenbach, H. (1998). Historia de un problema de identidad en la psicología argentina. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San*

Marcos, 3, 159-168.

- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27, 109-164.
- Knust Graichen, R & Gómez Puente, S.A. (2009). La Evaluación con Enfoque por Competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1 (3), 104-125.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 212-218.
- Labra, Pamela, Kokaly, M. Eugenia, Iturra, Carolina, Concha, Adolfo, Sasso, Patricia, & Vergara, M. Inés. (2011). A abordagem ABP na formação inicial de professores da Universidade de Atacama: o impacto na tarefa de ensinar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 167-185.
- Larraín, A. M., & González, L. E. (2005). Formación universitaria por competencias. Seminario internacional CINDA. *Currículo universitario basado en competencias*, 44-89.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Canadá: Guérin.
- Laurier, M.D. (2005). Évaluer les compétences : pas si simple... *Formation et Profession*, 11 (I), 14-17.
- Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Lasierra, G. & Salas, C. (2013). Intradisciplinarietà e Interdisciplinarietà en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 1-4.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Lemaitre, D., Prat, R. L., Graaff, E. D., & Bot, L. (2006). Focusing on competence. *European Journal of Engineering Education*, 31(1), 45-53.
- Leví Orta, G. & Ramos Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión por competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/centro/>
- Liñán García, Á. (2014). La formación del personal docente e investigador de las universidades españolas públicas conforme al Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/8616>
- Lipp, O., Terry, D., Chalmers, D., Bath, D., Hannan, G., Martin, F., Farrell, G., Wilson, P. &

- Provost, S. (2006). *Learning outcomes and curriculum development in psychology*. Sydney, Australia: Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.
- Livitinoff, N. & Gomel, S. (1975). *El psicólogo y su profesión*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Londoño Giraldo, P. (2015). Las actividades como centro del diseño instrucciones para programas por competencias y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología en la Fundación Universitaria Católica del Norte Eliana Católica del Norte. *Fundación universitaria*. Disponible en: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/>
- López, M. V. (2016). *Responsabilidad social y universidad. Competencias desarrolladas por alumnos. Estudio caso: Consultoría a CECOPAR a través del Área de RSU de la Universidad Siglo 21*. Buenos Aires: Universidad Siglo 21.
- Losada, A. & Moreno, H. (2001). *Competencias básicas aplicadas en el aula*. Bogotá, Colombia: D.C. Ediciones Antropos.
- Lunt, I., Job, R., Lecuyer, R., Peiro, J. M., & Gorbeña, S. (2011). *Tuning-EuroPsy: Reference points for the design and delivery of degree programs in Psychology*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Lunt, I., Peiró, J. M., Poortinga, Y., & Roe, R. A. (2015). *EuroPsy: Standards and quality in education for professional psychologists*. Hogrefe Publishing.
- Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4, (1) 43-56.
- Macedo, B. (2004). Educación para todos, educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: debatiendo las vertientes de la Década de la educación para el desarrollo sostenible. UNESCO.
- Macías, A., Trujillo, A., Rodríguez, G., & Parrado, F. (2009). Percepción de las competencias adquiridas por los egresados y estudiantes practicantes de pregrado en Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia y las requeridas por el mercado laboral en Neiva, durante el primer semestre de 2008. *Pensando psicología*, 5(8), 58-70.
- Malo Salavarieta, D. A. (2008). La medición en psicología como herramienta y como reflexión ética en el ejercicio del psicólogo. *Psicogente*, 11 (19), 46-51.
- Malo, S. (2005). *Lanzamiento de un Proyecto Universitario Latinoamericano. Proyecto 6x4 UEALC*. México: CENEVAL.
- Manríquez Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, 38, (1) 367-380.

- Manzo, G. (2009). Descripción de proyecto: Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado). *Anuario de proyecto e informes de becarios de investigación de la Facultad de Psicología de la UNMDP*, 6, 284 - 290.
- Manzo, G. (2014). *Autopercepción y grado de importancia Atribuida a las competencias clí-nicas de intervención Psicológica en estudiantes avanzados de la UNMDP*. Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Manzo, G., & Di Domenico, C. (2013). *La psicofarmacología en la formación de psicólogos: un estudio acerca de la autopercepción de competencias e importancia atribuida en alumnos avanzados y graduados de la UNMDP*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Marín, J. F. V., Benítez, L. F. R., & Galeano, J. F. C. (2016). Diseño de una estructura curricular por competencias para el fortalecimiento del modelo de cultura emprendedora, piloto: universidad de caldas. *Revista Mundo Económico y Empresarial*, 1(12), 33-53.
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: OEA.
- Martilla, J. & James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41(1),77-79.
- Martínez, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Doctoral dissertation, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España.
- Martínez Alonso G. F., Garza Garza J. A., Báez Villarreal E. & Treviño Cubero A, (2013). Implementación y evaluación del Currículo Basado en Competencias para la formación de ingenieros. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 141-174.
- Martínez Alonso, G. F., Báez Villarreal, E., Garza Garza, J. A., Treviño Cubero, A. & Estrada Salazar, F. (2012). Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, 12 (60), 87-103.
- Martínez, D., Burgos, N., & Meza, W. (2016). Caracterización de las competencias laborales de los egresados del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa CUC.

Revista Tesis Psicológica, 11(1), 216-235.

- Martínez, M., Buxarrais, M. R., & Esteban, F. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 513-531.
- Matthews, G., Davies, D., Westerman, S., & Stammers, R. (2000). *Human Performance: Cognition, Stress and Individual Differences*. Londres, Inglaterra: Psychology Press.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D.C. (1985). How motives, skills and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, 812-825
- McClelland, D.C. (1987). *Human Motivation*. Nueva York, EE.UU: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Editorial Narcca.
- McClelland, D.C. (1993). Introduction. En: L.M Spencer y S.M. Spencer (Eds.), *Competence at work*. Nueva York, EE.UU: John Wiley and Sons.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-7
- Medina Rivilla, A., Sánchez Romero, C., & Pérez, N. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Innovación educativa*, 12(58), 133-150.
- Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid, España: Universitas.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistema, surgimiento y modelos*. México: CINTERFOR/ OIT.
- Mertens, D.M. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Las competencias en la educación superior*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Miró, J. (2007). Psicoterapia y nuevas tecnologías. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 81, 15-20.
- Moncada, S. (2015). Psicología y atención primaria de salud: Una propuesta de competencias. *Revista Chilena de Salud Pública*, 19 (3), 293-304.

- Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche: elements d'ergonomie cognitive*. Berna: Meter Lang.
- Mora, J. G., García, A. & Vila, L. E. (2004). The rewards of human capital competences for young European higher education graduates. *Tertiary Education and Management*, 10 (4), 287-305.
- Morales, B., & Ponce, Z. (2009). *La psicología en el Perú: formación académica y ejercicio profesional*. *Psicología para America Latina*, (17). Disponible en: <http://psicolatina.org/17/peru.html>
- Moreno Linde, M. (2015). Metodología de la elaboración de trabajos de investigación jurídica desde un enfoque práctico. El valor de la experiencia profesional. *Revista jurídica de investigación e innovación educativa*, 11, 85-96. doi: 1989-8754.
- Moreno, F. (2002). *Practicum de Psicología*. Madrid, España: Pearson Educacion, S.
- Moreno-Brid, J. C., & Ruiz-Nápoles, P. (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 171-188.
- Moreno Olivos, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154), 77-90.
- Mulder, M. & Thijsen, A. (1990). Decision making in curriculum conferences. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (4), 343-360.
- Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Nagles, R. (2005). El desarrollo de competencias desde la perspectiva de la gestión del conocimiento. *Revista EAN*, 54(99), 114.
- Navio, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- New Zealand Psychologists Board (2015). *The Continuing Competence Programme for Psychologists Practising in Aotearoa New Zealand: A Guide for Participants*. Disponible en: http://www.psychologistsboard.org.nz/cms_show_download.php?id=202
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3) 331-341.
- OECD (2002). La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). *Resumen ejecutivo*. Disponible en: <http://www.OECD.org/edu/statistics/deseco>

- OECD (2013) ¿Cuáles son los beneficios sociales de la educación? *Education Indicators*. Recuperado en: [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF_202013--N_10%20\(esp\)%20final%20v2.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF_202013--N_10%20(esp)%20final%20v2.pdf)
- OECD. (2015). *Informes de la OCDE sobre la educación y formación profesional Competencias más allá de la escuela*. Disponible en https://www.oecd.org/edu/skills-beyondschool/Skills_Beyond_School_Summary_and_Policy_Recommendations_Spanish.pdf
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Introduction. Disponible en: www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/.../fm11g_006821.pdf
- OIT.(1999). *Competencias Laborales. Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencias laborales*. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor>
- OIT, (2005). *Informe sobre el empleo en el mundo 2004-2005: Empleo, productividad y reducción de la pobreza*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional del Trabajo
- Orellana, O., García, L., Sarría, C., Seminario, J. M., Herrera, E., Salazar, M., & Arce, F. (2007). Perfil profesional de competencias del psicólogo sanmarquino. *Revista de Investigación en psicología*, 10(2), 111-136.
- Ormart, E., Naves, F. A., Pesino, C., Pacheco, M., & Loza, J. (2016). El trabajo en el aula universitaria en la formación del psicólogo sobre derechos humanos. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 131-150.
- Ormart, E., Navès, F. A., Lima, N. S., Pena, F., Loza, M. J., Esteva, P., Pereyra Zorraquin, E. M., Pesino, C. & Abelaira, P. M. (2014). *Competencias éticas y sociales de los psicólogos de la uba: resultados parciales*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Orozco S, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 1(1), 24-36.
- Osorio Arias, M. M. & Sabala Moreno, M. C. (2016). *Impacto de las prácticas profesionales del programa de Psicología de la universidad del valle en la regional Palmira durante el período 2010-2014*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Ouellet, A. (2000). *El Capital Humano y la Gestión por Competencias*. Chile: Universidad de Antofagasta.
- Ouellet, A. (2001). *Procesos de investigación: introducción a la metodología de la investigación y a las competencias pedagógicas*. Bogotá: EAN.
- Pacenza, M. I., & Echeverría, J. (2011). Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 71-75.
- Pagani, R. (2003). Compilado de Glosario Proyecto Tuning. Recuperado en: http://www.mariapinto.es/alfineees/doc/glosario_tuning.pdf
- Paolucci, C. & Verdinelli, S. (1999). La psicología en Argentina (pp. 15-32). En: Di Doménico, C. y Vilanova, A. (Eds.). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Parisi, E.R (2011). Universidades públicas en Argentina y la formación del psicólogo. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 9 (25) 15-25.
- Parra Chacón, E., & Lago de Vergara, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Educación médica superior*, 17(2), 0-0.
- Parra Herrera, Y. & Colunga Santos, S. (2014). *Reflexiones sobre la formación científica del psicólogo*. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado en: <http://xn--caribe-9za.eumed.net/wp-content/uploads/psicologo.pdf>
- Parsons, T. (1949). *The structure of social action*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Pedroza Flores, R., Villalobos Monroy, G., & Morales Euzarraga, M. (2007). *Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado en Psicología*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Peiró, J. (2003). La enseñanza de la psicología en Europa: Un proyecto de titulación europea. *Papeles del psicólogo*, 86, 25-33.
- Peluffo, M., & Knust, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana? Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archive>
- Penna, F., De Andrea, N. & Ballari, B. (2008). La formación en psicología desde las políticas del Mercosur. *Revista Electrónica de Psicología Política*. 6 (17), 1-5.
- Peña Borrero, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación de Colombia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles189357_archivo_pdf
- Pereyra, M. A., Luzón, A., & Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de

- construcción del EEES. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.
- Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Ediciones Noreste. J. C. Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pertile de Aranda, S. (2017). Competencias específicas de psicología del Proyecto Tuning América Latina en la carrera de psicología de la universidad americana. *Revista Multidisciplinaria* (4) 1, 1-21.
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.
- Piacente, T. (2000). *Aportes para un nuevo diseño curricular en Psicología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Pinilla, A.E. (2008). Las competencias en la educación superior. En: N. Madiedo, A.E., Pinilla & J., Sánchez (Eds.). *Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación* (pp. 97-129). Bogotá: Editorial Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.
- Pires, S. & Lemaitre, M. (2008). *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe, IESCALC UNESCO*. Disponible en: http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf.
- PISA, (2001). *Program for International Student Assessment*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>
- PISA, (2008). *Program for International Student Assessment*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>
- Pinto Molina, M. & Puertas Valdeiglesias, S. (2012). Autoevaluación de la competencia informacional en los estudios de Psicología desde la percepción del estudiante. In *Anales de documentación*. 15, (2). DOI: [15.2.151661](https://doi.org/10.151661)
- Poblete, M. (2003). *La enseñanza superior basada en competencias, en Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia Europea de Educación Superior*. Bilbao: UD.
- Pol, A. P., Moreno, J. J. M., & Oliver, M. P. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Popham W. J. (1978). *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.

- Posner, J.P. (2001). *Análisis del currículum*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Price, D. A. (1987). The practicum and its supervision, en K. L. Eltis (Ed.). *Australian Teacher Education in Review*. South Pacific Association for Teacher Education.
- Prieto, J.M., (2002). Prólogo. En: C. Levy-Leboyer. *Gestión de las competencias*. (pp.7-24) Barcelona, España: Gestión 2000.
- PS College Competencies Specification of Areas of Specialist knowledge and skills. (1997). *The Australian Psychological Society*. Recuperado en: http://www.psychology.org.au/Assets/Files/competencies_of_aps_college_members.pdf
- Quayle (2009). Teaching ethics to future psychologists: Challenges and the model of an experience of a college psychology professor in a developing country. *Counselling Psychology Quarterly*, 22(1), 97-10.
- Quiroga Corvalán, M. L., Ramacciotti, S. G., Rodriguez, D. N., Tofi Vargas, M. A., Labin,A. & Hauser, M. P. (2016). *Practicas pre profesionales en una maternidad de San Luis. Una propuesta de trabajo*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ramírez, L. & Medina, M. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latino América. Su impacto en México. *CONCYTENG*, 39, 97-111.
- Rangel, J. (2012). *Epistemología de la Psicología*. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/001453572906933249c2a>
- Raposo, M., & Zabalza, M. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua Española*. Definición de Competencia. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>
- Requejo, I. (2001). Lenguaje y Educación: Autorías de la palabra pensamiento en la infancia. *Aportes y debates desde la Lingüística Social*. Cerpacu- UNT. Tucumán.
- Resolución 343/09-ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.
- Resolución 800/11-ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.
- Revelo Revelo, J. (2002). *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica reto de garantía y de fomento de la calidad*. Memorias del

- Primer Seminario Internacional: Educación Superior, calidad y acreditación. Cartagena: cna, 4-5.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 367-383
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 19-26.
- Riesco Gonzalez, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Riquelme, G. C. & Herger, N. (2002). *La transición de la educación al trabajo de los estudiantes avanzados de tres universidades argentinas*. Memorias del III Congreso Nacional y I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology. Research and Practice*, 36(4), 347-354.
- Rodríguez, D. (2011). Acreditación de carreras de psicología y modelos por competencia: Comparación Argentina-Europa. III Congreso Internacional de Investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: La Plata, Argentina.
- Rodríguez Cruz, R. L. (2007). *Compendio de estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias*. ITESCA. Disponible en: http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/compendio_de_estrategias_didacticas.pdf
- Rodríguez A., Lozano C. & Ochoa de Erbe J. (2011). Desarrollo y evaluación de competencias en asignaturas técnicas de la carrera de ingeniería. Una aproximación. *Revista Facultad de Ingeniería. UCV*, 26 (1), 77-85.
- Rodríguez Cárdenas, D. E. (Ed.). (2013). *Proyecto Tuning América Latina Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología*. Universidad de Deusto. Bilbao
- Rodriguez Turjillo, N. (1999). *La medición de las competencias*. Psic Consult C. A. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.psicconsult.com/getattachment/963144e9-90d5-4d07-9c47-db2311923f0b/La-Medicion-de-las-Competencias.aspx>
- Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 6, 145-

165.

- Rodríguez, N. & Feliú, P. (1996). Manual descriptivo y de aplicación de la prueba de estilo gerencial. *PsicoConsult*. Disponible en: <http://www.psicoconsult.com/getattachment/>
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psi-cólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24, 1-12.
- Rojas Betancur, H. M. R., Villamizar, M., & Prada, Á. R. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8(2), 216-229.
- Rosales López, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencia. ¿Qué tipo de innovación implica? *Innovación Educativa*, 20, 77-88.
- Ross Argüelles, G., Pérez Ibarra, R. E., Ochoa Ávila, E., Mercado Ibarra, S. M., Ramos Estrada, D. Y & Sotelo Castillo, M. A. (2011). Evaluación de competencias y su relación con el desempeño de los estudiantes en la práctica profesional. *Revista El Buzón de Pacioli*, 74, 1-15.
- Rossi, L. (1997). *La psicología antes de la profesión*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Rubin, N. J. (2007). Professional Psychology. *Research and Practice*, 38(5), 452-462.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-19
- Rué, J. & Martínez, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.
- Ruiz G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño”? *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 287-299.
- Ruiz, J. I (2011). Un giro copernicano en la enseñanza Universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Ruiz de Vargas, M., Jaraba Barrios, B. & Romero Santiago, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301603> ISSN 0123-417X
- Ruiz, M., Jaraba, B. & Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-157.
- Ruiz, A., & Torres, E. C. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE.
- Rychen, D. & Salganik L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. & McLaughlin, M. E. (2003). *Contributions to the second*

DeSeCo symposium. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

- Saavedra, L. & Saavedra, S. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. *Itinerario Educativo*, 64, 65-81.
- Sabán, C. (2000). *Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias*, en Monclús. *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Saforcada, E. (2015). Psicología, ciencia y profesión en las sociedades nacionales de nuestro escenario regional actual. *Psiencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 7(1) 62-66.
- Salazar Mora, Z. & Prado-Calderón, J. E. (2012). Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología* 31, (1) 40-63.
- Salerno, N. (2005). *El trabajo interdisciplinario en Instituciones de salud y jurídicas de la ciudad de Mar del Plata*. Disponible en: <http://m.rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/118/014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salgado, J. A., Álvarez, E. G. A., & Sánchez, J. A. T. (2016). Formación por competencias: transformación del binomio universidad-empresa. *Tiempo de Educar*, 11(22), 251-268.
- Sallan, J. G. (2011). Formación de profesores basada en competencias. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Salvat, B. & Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, 223-245.
- Sánchez, A. (2009). *Taller de lectura y redacción I*. DF México: Cengage Learning Editores.
- Sánchez, M. P., Castañeiras, C. E., & Posada, M. C. (2012). Autoeficacia y autopercepción de competencias para el ejercicio profesional del psicólogo. *VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez R., A., Martínez M., C. & Marrero F., C. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales. Una mirada a sus orígenes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 53-65.
- Sánchez Vázquez, M. J. (2012). La ética y deontología profesional en el proceso de formación académica de los alumnos de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata). *Revista de Psicología-Segunda Época*, 12 109-125.

- Saracho, J.M (2005). *Un modelo general de gestión por competencias*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- SCANS (1992). *Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión SCANS para América 2000*. Washington: Departamento de Trabajo de los Estados Unidos.
- Schmal, R. & Néspolo Cova, M. (2012). Algunas interrogantes que abre un Modelo curricular de desarrollo de Competencias. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 5 (1), 17-28.
- Schmal, R., & Ruiz Tagle, A. (2008). Una metodología de diseño curricular orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería* 2(16), 147-158.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Piados.
- Schroder, H. (1989). *Managerial competence: the key to excellence*. Dubuque: IA: Kendall Hunt.
- Schwartz, L. (1995). Informe de la tercera reunión de la Comisión de la Unión Europea. Paris.
- Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-532.
- Seligman, M. (2003). Fundamental assumptions. *Psychologist*, 16(3), 126.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, España: Granica.
- Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en Educación. Notas para un ejercicio crítico. *Revista digital*. Disponible en: <http://www.reduc.cl>
- Serbati, A. (2015). Implementation of Competence-Based Learning Approach: stories of practices and the Tuning contribution to academic innovation. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 19-56. doi: 10.18543/tjhe-3(1)-201.
- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Solé, F. & Mirabet, M. (1997). *Guía para la formación en la empresa*. Madrid, España: Civitas.
- Souto Romero, M. M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la Educación Superior*. Universitat Rovira I Virgili. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf;jsessionid=C3089DD528E9B710A5ADC4A953CB8354.tdx1?sequence=1>
- Spencer L. M. & Spencer J. M. (1993). *Competence and Work*. New York: Wiley & Sons.
- Spencer, L.M. (1983). *Soft skill competences*. Edinburg: Scottish Council for Research in Education.
- Sprachcaffe. (2017) ¿Por qué estudiar inglés? Disponible en:

<http://www.sprachcaffe.com/espanol/porque-estudiar-ingles.htm>

- Stasz, C. (1998). *Generic Skills at Work: Implications for Occupationally-Oriented Education*. En: W.J Nijhof & J. N. Streumer (Eds.). *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Publications.
- Stephen, R., Smith, R., et al. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency- based Curriculum. *Academic Medicine*, 78 (1), 97-107.
- Stevenson, J. (1996). The metamorphosis of the construction of competence. *Studies in Continuing Education*, 18 (1), 24-42.
- Stoof, A., Martens, R. L., Van Merriënboer, J. J. & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345–365.
- Suárez, X. (2011). Valoración de las Competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de Estudiantes y Profesionales Activos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 20 (1) 73-102.
- Suárez Cretton, A. (2017). Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-21.
- Sumerall, S. W., Lopez, S. J. & Oehlert, M. E. (2000). *Competency-based education and training in psychology*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Tacca Huaman, D.C. (2011). El “nuevo” enfoque pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa*, 15 (28) 163-185.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias Profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a Ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, (3), 1-15.
- Tejada Díaz, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*. 7(6), 199-228.
- Tenutto, M. Brutti, c. & Algarañá, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Diagramación: Digital & Papel.
- Testa, J & Spinoza, M. (2005). *Hacia la construcción de la red de trabajo sobre saberes*,

educación y formación para el trabajo. Memorias del III Congreso Nacional y I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación.

- Tiana, A (2006). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo Formación Basada en Competencias*. Grupo Cife. Disponible en: [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Tobón, S. & García- Fraile, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Toranzos, L (2006). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* 10, 63-68.
- Torrado, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: D. Bogoya (Ed). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Transcend, D. (1995). *Desarrollo e implementación de estándares de competencia: seminario introductorio con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral*. México: Transcend Technology.
- Trujillo Sáez, F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado en web: <http://meteco.ugr.es/lecturas/objetivos.pdf>
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Tuning América Latina. (2012). *Tercera Reunión General*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Tuning Educational Structures in Europa Project (2002). Disponible en: http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tuning.pdf
- Tuning Educational Structures in Europe (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Tuning Report (2013). *Psychology Competencies+ slos*. Supplement Midwestern Higher Education Compact Cross-State Tuning Initiativ. Disponible en

- <http://www.mhec.org/sites/mhec.org/files/2013mhec-tuning-comp-sloschart.pdf>
- Tuning-EuroPsy (2014). Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Psychology. Disponible en: [Tuning%20EuroPsy_ReferencePointsforDesignandDeliveryof%20Degree%20Programmes%20in%20Psychology.pdf](http://www.tuning-in-psychology.org/Tuning%20EuroPsy_ReferencePointsforDesignandDeliveryof%20Degree%20Programmes%20in%20Psychology.pdf)
- Tünnerman Bernheim, C. (2006). *El rol del docente en la ES del Siglo XXI*. Disponible en: www.ucyt.edu.ni/.../EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2000). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- UNICEF (2016). La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano. Manual de entrenamiento para facilitadores. Disponible en: https://www.unicef.org/republicadominicana/Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB.pdf
- Uribe Rodríguez, A. F., Aristizabal Motta, A., Barona Henao, A. & López Lesmes, C.N. (2009). Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. *Psicología desde el Caribe*, (23), 21-45.
- Urzúa, M., & Abuhadba, M. (2018). Universidad Santo Tomás y globalización: iniciativas para afrontar este proceso. *Calidad en la Educación*, (24) 273-183.
- Valenzuela, B.A., Lugigo, M.G., Medina Rivilla, A, & Rodriguez Llanes, P. (Eds) (2017). *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Vallaes, F. (2008). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?*. Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID.
- Van Cott, H. & Huey, B. (1992). *Human factors specialists' education and utilization: Results of a survey*. Washington: Academic Press.
- Vardejo, P. (2008). Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). *Proyecto 6 X 4 UEALC. Informe Final*. Disponible en:

<http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>

- Vargas, F. (2004). *Cuarenta preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor-OIT, Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/esp/index.html>
- Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Desde una perspectiva de justicia social*. Investigación y prospectiva en educación. Documentos temáticos. UNESCO.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 1-2.
- Vásquez, A., & Manassero, M. (1996). Factores determinantes de las actitudes relacionadas con la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 43, 78-91.
- Vélaz de Medrano, C. & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021*. Madrid, España: OEI.
- Verdejo, J. (s.f). Educación permanente y formación de capital humano: El rol de la educación técnica de nivel superior en Chile. *Serie Indagación*, 29. Disponible en: <http://www.expansiva.cl/media/publicaciones/indagacion/documentos/20101004120756.pdf>
- Vezzetti, H. (1996). Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2, 79-93.
- Vidal Ledo, M. J., Salas Perea, R. S., Fernández Oliva, B., & García Meriño, A. L. (2016). Educación basada en competencias. *Educación Médica Superior*, 30(1), 1-15.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A. (1996). Pautas para un perfil de psicólogo iberoamericano. *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*. Buenos Aires, Argentina: Panamericana.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la psicología en el Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43, 69-75.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata, Argentina: UNMDP.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina: Editorial Martín.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Deusto.
- Villa, A. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.

- Villa, A. (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable* (ISUR). Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, E. A. (2000). El marcador discursivo "por lo demás". *Rilce*, 16(2), 197-212.
- Villa, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Villamizar Acevedo, G., Becerra Álvarez, D.R., & Delgado Martínez, A.C. (2014). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 13 (26), 151-167.
- Vivas, A. J. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.
- Wagenaar, R. (2014). Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education?. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 279-302.
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weisgras, S. (2006). Determinantes de la sobre educación de los jóvenes en el mercado laboral Argentino. Memorias del VII Congreso Nacional de estudios de trabajo.
- Weisgras, S. (2006). Determinantes de la sobre educación de los jóvenes en el mercado laboral Argentino. VII Congreso Nacional de estudios de trabajo
- What could I do with a degree in psychology? (2010). Universidad de Toronto. Disponible en: <https://www.utm.utoronto.ca/careers/careers-by-major-psychology>
- Yaniz Alvarez de Eulate, C., & Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yániz, C. (2005). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4 (2), 31-39.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yániz, C., & Villardón, L. (2006). *Cuadernos Monográficos del ICE; Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento*

para el profesorado universitario. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Yáñez, H. & Ortíz, A. (2015). Exploración del uso de las competencias académicas definidas en el proceso educativo y formativo en Psicología. *Psicogente*, 18 (34), 336-350. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.509>.
- Zabala, M. A. & Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*, Barcelona, España: Graó.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2012). Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio. Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 17-48.
- Zabalza, M.A.& Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Zarifian, P. (2001). *El modelo de competencia y los sistemas productivos*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Zirene, J. D. D. U. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 97.

ANEXOS

A. Glosario Proyecto Tuning

Acumulación de créditos

En un sistema de acumulación de créditos los resultados del aprendizaje que llevan a un total especificado de créditos que deben ser logrados para completar con éxito un semestre, año académico o un programa completo de estudios de acuerdo con los requerimientos del programa. Los créditos son concedidos y acumulados si los objetivos de aprendizaje del programa han sido comprobados mediante la evaluación correspondiente.

Beca

Pagos realizados a algunos o todos los estudiantes para cubrir los gastos de matrícula y / o manutención. Pueden provenir de los gobiernos nacionales o locales, fundaciones de caridad o empresas privadas.

Calificación

Evaluación final basada en la superación de conjunto en el programa de estudios.

Carga de trabajo del estudiante

Todas las actividades de aprendizaje requeridas para la consecución de los resultados del aprendizaje (por ejemplo, clases presenciales, trabajo práctico, búsqueda de información, estudio personal, etc.)

Ciclo

Cursos de estudio dirigidos a la obtención de un título académico. Uno de los objetivos, señalados en la declaración de Bolonia, es la “adopción de un sistema basado en dos ciclos principales, grado (primero) y postgrado (segundo)”. Los estudios de doctorado son generalmente referidos como tercer ciclo.

Clase

Grupo de estudiantes matriculados en un determinado programa de estudio en el mismo año académico.

Clase presencial

Exposición de contenidos mediante presentación o explicación (posiblemente incluyendo demostraciones) por un profesor.

Competencias (académicas o profesionales)

En el proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos – con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades – que describen los resultados del aprendizaje de un determinado

programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso).

Convergencia

Adopción voluntaria de las políticas apropiadas para lograr un objetivo común. La convergencia en la arquitectura de los sistemas educativos nacionales es uno de los objetivos perseguidos por el proceso de Bolonia.

Crédito

La “moneda” empleada para medir el trabajo del estudiante, en términos de tiempo nocional necesario para alcanzar los resultados del aprendizaje.

Criterios de evaluación

Descripción de lo que el estudiante debe realizar para demostrar que se ha conseguido
El resultado del aprendizaje.

Curso intensivo

Curso a tiempo completo de una a cuatro semanas concentradas en un tema en particular. Puede desarrollarse en una institución distinta a la de origen o en una Escuela de verano.

Curso opcional

Curso a elegir de una lista predeterminada.

Curso optativo (libre elección)

Unidad o módulo de curso que puede seguirse como parte de un programa de estudio pero que no es obligatorio para todos los estudiantes.

Director / supervisor

Miembro del personal académico de la universidad que controla el progreso del estudiante de doctorado, proporciona consejo y guía, y puede estar involucrado en la evaluación de la tesis. Él / ella será normalmente miembro del grupo de investigación en el que el estudiante se encuentra trabajando.

Doctorado o título de doctor

Titulación de alto nivel reconocida internacionalmente que cualifica al portador para realizar trabajo académico o de investigación. Incluye un importante trabajo de investigación original, presentado en una tesis. Es generalmente referido como el título obtenido después de la finalización de los estudios de tercer ciclo.

Ects (sistema europeo de transferencia de créditos)

Sistema para incrementar la transparencia de los sistemas educativos y la mejora de la Movilidad de los estudiantes a través de Europa mediante la transferencia de créditos. Está basado en la asunción general de que el trabajo del estudiante en un año académico es igual a 60 créditos. Los 60 créditos son asignados a unidades de curso para describir la proporción de trabajo del estudiante necesario para lograr los resultados del aprendizaje de las citadas unidades. La transferencia de créditos está garantizada mediante acuerdos explícitos entre la institución de origen, la de acogida y el estudiante de movilidad.

Educación superior

Programas de estudio en los que pueden participar los estudiantes con certificado emitido por un centro cualificado de enseñanza secundaria después de un mínimo de doce años de escolaridad, u otras cualificaciones profesionales relevantes. Las instituciones de educación superior pueden ser universidades, centros de estudios profesionales superiores o instituciones de educación superior.

Enseñanza tic (tecnologías de información y comunicación)

Enseñanza / estudio / aprendizaje que hace uso de las tecnologías de información y comunicación. Normalmente se desarrolla en entornos de enseñanza virtual.

Estudiante de doctorado

Ver estudiante de investigación

Estudiante de investigación o estudiante de doctorado

Estudiante que realiza un período formativo para obtener un título fundamentalmente basado en investigación.

Estudios de doctorado o programa de doctorado

Estudios conducentes al doctorado o a la obtención del título de doctor.

Estudios de grado

Cursos conducentes al título de grado o de primer ciclo.

Estudios de postgrado

Estudios realizados tras la obtención del título de grado (de primer ciclo) y conducentes a un título de postgrado (de segundo ciclo).

Evaluación

Conjunto de pruebas escritas, orales y prácticas, así como proyectos y trabajos, utilizados en la evaluación del progreso del estudiante en la unidad o módulo del curso. Pueden ser empleadas por los propios estudiantes para evaluar su progreso (evaluación formativa) o por la universidad para juzgar si la unidad o el módulo del curso se han

concluido satisfactoriamente en relación a los resultados del aprendizaje de la unidad o módulo (evaluación acumulativa o continua).

Evaluación continua

Pruebas realizadas durante el período de enseñanza regular como parte de la evaluación final o anual.

Examen

Normalmente, prueba formal, oral y / o escrita realizada al finalizar la unidad de curso o más tarde durante el curso académico. Otros métodos de evaluación son también empleados. Las pruebas realizadas durante las unidades de curso son clasificadas como evaluación continua.

Exámenes extraordinarios (convocatoria extraordinaria)

Exámenes adicionales propuestos a los estudiantes que no han podido realizar o aprobar los exámenes en la primera convocatoria realizada.

Examen global o final

Evaluación de los resultados del aprendizaje globales logrados en los años anteriores.

Habilidades y competencias (académicas / profesionales)

Las habilidades y competencias desarrolladas como resultado del proceso de aprendizaje pueden ser específicas de un área temática o genérica.

Horas presenciales o de contacto

Período de 45-60 minutos de docencia presencial (de contacto / cooperación entre el docente y un estudiante o grupo de estudiantes).

Investigador postdoctoral

Investigador *recient emente* cualificado con un doctorado, que será probablemente empleado con un contrato de corta duración.

Marco referencial de créditos

El sistema que facilita la medida y comparación de los resultados del aprendizaje logrados en un contexto de diferentes calificaciones, programas de estudio y entornos de aprendizaje.

Módulo

Ver unidad de curso

Nivel del crédito

Indicador de la demanda relativa del aprendizaje y de la autonomía del estudiante. Puede estar basada en el año de estudio y / o en el contenido del curso (por ejemplo, básico / avanzado / especializado).

Nota (sistema de calificación)

Cualquier escala numérica o cualitativa empleada para describir los resultados de la evaluación en una unidad o módulo de curso individual.

Presentación oral

Presentación oral a un profesor y posiblemente a otros estudiantes por un estudiante. Puede ser un trabajo preparado por el estudiante mediante búsquedas en la bibliografía publicada o un resumen de un proyecto acometido por dicho estudiante.

Primera titulación

Primera cualificación de educación superior obtenida por el estudiante. Es concedida tras la finalización de los estudios de primer ciclo, los cuales, de acuerdo con la declaración de Bolonia, deben durar un mínimo de tres cursos académicos o 180 créditos ects.

Proyecto de grupo

Ejercicio asignado a un grupo de estudiantes que necesita trabajo cooperativo para su Conclusión. Puede ser evaluado en grupo o de forma individual.

Póster

Presentación escrita de un trabajo en una exposición que puede ser visto y revisado Por un determinado número de personas.

Programa de estudio

Conjunto de unidades de curso o módulos reconocidos para la concesión de un título específico. Un programa de estudio puede también definirse a través de un conjunto de resultados de aprendizaje logrados para la concesión de un número determinado de créditos.

Proyecto independiente

Ejercicio asignado a un estudiante o grupo de estudiantes para su realización. Este trabajo será evaluado de forma individual o en grupo.

Resultados del aprendizaje

Formulaciones que el estudiante debe conocer, entender y / o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje: no deben confundirse con los objetivos del aprendizaje, sino que se ocupan de los logros del estudiante más que de las intenciones de conjunto del profesor. Los resultados del aprendizaje deben estar acompañados de criterios de evaluación apropiados, que pueden ser empleados para juzgar si los resultados del aprendizaje previstos han sido logrados. Los resultados del aprendizaje, junto con los criterios de evaluación, especifican los

requerimientos mínimos para la concesión del crédito, mientras que las notas (calificaciones) se basan en el nivel, por encima o por debajo, de los requisitos mínimos para la concesión del crédito. La acumulación y la transferencia de créditos se facilita si los resultados del aprendizaje son facilitados con claridad indicando con precisión las realizaciones por las que se otorga el crédito.

Seminario

Periodo de instrucción basado en contribuciones orales o escritas de los estudiantes.

Suplemento europeo al título

El suplemento al diploma es un anexo al título original, diseñado para proporcionar una descripción de la naturaleza, nivel, contexto, contenido y estatus de los estudios que han sido realizados y completados satisfactoriamente por el titulado. Está basado en el modelo desarrollado por la comisión europea, el consejo de Europa y la UNESCO / CEPES. Mejora la transparencia internacional y el reconocimiento académico / profesional de las cualificaciones.

Taller / trabajo de grupo

Sesión supervisada donde los estudiantes trabajan en tareas individuales y reciben asistencia y guía cuando es necesaria.

Tasas (de matrícula / tutoría)

Costes en concepto de enseñanza y / o supervisión que debe hacer efectivos el estudiante.

Tesis

Trabajo escrito presentado en el marco oficial de los estudios de doctorado, basado en un trabajo de investigación independiente, exigible para la concesión de un título de postgrado o del título de doctor.

Tiempo conceptual de aprendizaje

Número medio de horas que el estudiante necesita para lograr los resultados del aprendizaje previstos y los créditos asignados.

Tipo de crédito

Indicador del estatus de las unidades del curso en el programa de estudio. Pueden describirse como básicos – troncales (unidad de estudio principal), relacionados - obligatorios (unidad que proporciona apoyo) y menores –optativas y libre elección (unidades de curso optativas).

Título

Cualificación concedida por una institución de educación superior después de la

finalización satisfactoria del programa de estudios correspondiente. En un sistema de acumulación de créditos, el programa es completado tras la acumulación de un número determinado de créditos concedidos tras la consecución de los resultados del aprendizaje.

Título de postgrado o de segundo ciclo

Segunda cualificación de educación superior obtenida por el estudiante después del título de grado (primer título de educación superior). Se concede tras la finalización de los estudios de segundo ciclo y puede incluir trabajo de investigación.

Trabajo de un curso académico

Unidades de cursos impartidos, tutorías, etc., que constituyen la preparación para un trabajo posterior independiente.

Tuning

Acuerdo de desarrollo y sincronización mediante la combinación de sonidos únicos en una melodía común o conjunto de sonidos. En el caso del proyecto Turing, hace referencia a las estructuras de educación superior en Europa y reconoce la diversidad de tradiciones como un factor positivo en la creación de un área común de educación superior.

Tutoría

Periodo de instrucción realizado por un tutor con el objetivo de revisar y discutir los materiales y temas presentados en las clases.

Unidad o módulo del curso

Unidad de aprendizaje independiente, formalmente estructurada, con unos resultados de aprendizaje y criterios de evaluación explícitos y coherentes.

B. Cuestionario de competencias específicas del Proyecto Tuning América Latina

A continuación se presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las *competencias* y *habilidades* que pueden ser importantes para el buen desempeño de su profesión. Por favor, conteste a cada una de las preguntas. Las respuestas pueden ser de gran utilidad para la mejora de la planificación de su carrera de cara a los futuros alumnos.

Rodee, en cada pregunta, la respuesta que considere más oportuna.

Agradecemos sinceramente su colaboración

1. Edad: _____
2. Sexo:
 - a) Hombre
 - b) Mujer
3. Clase social:
 - a) Baja
 - b) Media baja
 - c) Media
 - d) Media alta
 - e) Alta
4. Año en que se encuentra de sus estudios: _____ Tiene estudios previos a) SI b) NO
5. Situación laboral actual:
 - a) Trabajando en un puesto relacionado con sus estudios.
 - b) Trabajando en un puesto **no** relacionado con sus estudios.
 - c) Ampliando estudios.
 - d) Buscando el primer empleo.
 - e) Desocupado, habiendo trabajado antes.
 - f) No estoy buscando ni he buscado empleo.
 - g) Otro. Especificar, por favor: _____
6. ¿Cómo valora las salidas laborales que le permite su formación?
 - a) Muy pocas
 - b) Pocas
 - c) Algunas
 - d) Bastantes
 - e) Muchas

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios en su universidad.
- Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice, por favor, la siguiente escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la universidad
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	1 2 3 4	1 2 3 4

17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	1 2 3 4	1 2 3 4

Por favor a continuación elija y ordene las cinco competencias que considere más importantes según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- Ítem número

Muchas gracias por su colaboración

C. Cuestionario de competencias genéricas del Proyecto Tuning América Latina

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios en su universidad.
- Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice, por favor, la siguiente escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la universidad
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Capacidad de investigación	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Capacidad creativa	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Capacidad para tomar decisiones	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Capacidad de trabajo en equipo	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Habilidades interpersonales	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Compromiso con su medio socio-cultural	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Compromiso ético	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Compromiso con la calidad	1 2 3 4	1 2 3 4

28.	1 2 3 4	1 2 3 4
29.	1 2 3 4	1 2 3 4
30.	1 2 3 4	1 2 3 4

Por favor a continuación elija y ordene las cinco competencias que considere más importantes según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- Ítem número
- Ítem número
- Ítem número
- Ítem número
- Ítem número