

Exploración del Uso de las Competencias Académicas Definidas en el Proceso Educativo y Formativo en Psicología*

Exploration of the Use of Defined Academic Competencies in the Education and Training Process in Psychology

Recibido: 15 de octubre de 2014/Aceptado: 11 de marzo de 2015

<http://doi.org/10.17081/psico.18.34.509>

Humberto Yáñez Canal¹, Andrea Liliana Ortiz González²
Universidad Cooperativa de Colombia Sede Santa Marta - Colombia

Palabras clave:

Formación por competencias,
Competencias académicas,
Psicólogos, Enseñanza universitaria.

Key words:

Competency-based training,
Academic competences,
Psychologists, University teaching.

Resumen

La investigación en la cual se apoya este artículo tuvo como objeto de estudio las competencias académicas definidas para la enseñanza universitaria en Psicología, y como propósito obtener información y datos sobre algunas de sus características en la práctica de la Psicología. Fue una investigación descriptiva de corte transversal, apoyada en un ejercicio empírico. Se definió una muestra única posible de 41 egresados y de 37 estudiantes en prácticas, encontrándose que todas las competencias enunciadas en los ítems del instrumento fueron vividas, utilizadas o realizadas. También se halló alta frecuencia de uso en algunas competencias con diferencias entre egresados y practicantes. Se concluyó que las competencias deben definirse en procura de una relación de continuidad y pertinencia entre lo educativo y lo laboral.

Abstract

This paper focuses on academic study and has as its purpose to collect data about the characteristics required for Psychology teaching in college. This research was an empirical, descriptive, and transversal study. 41 graduates and 37 students in their internship year were sampled; all the competences defined in the instrument items were realized, used or lived. Additionally, high frequency of use in some competences was found, with differences between the results for graduates and interns. The study concluded that academic competences must be defined in order to have continuity and relevance between education and employment.

Referencia de este artículo (APA):

Yáñez, H. & Ortiz, 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>

* El Proyecto de Investigación que sirve como referencia base del presente artículo fue financiado por CONADI-2011 – Universidad Cooperativa de Colombia - Sede Santa Marta.

1 Profesor Investigador T.C. - Facultad de Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia - Santa Marta. Email: humberto.yanez@campusucc.edu.co

2 Profesora Coinvestigadora. Decana de la Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia - Sede Santa Marta.
Email: andrea.ortiz@campusucc.edu.co

INTRODUCCIÓN

En Colombia, el modelo de formación por competencias en la educación se ha impuesto por orientaciones y disposiciones normativas emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) contenidas, entre otros, en algunos de sus documentos editados (1998; 2003; 2005; 2006a; 2006b; 2007; 2010), a las cuales se han plegado, de manera forzosa e ineludible, todas las instituciones que imparten servicios educativos como parte de un sistema que regula las autorizaciones que les permiten funcionar.

En ejercicio no exento de dificultades y en uso de su poder político y administrativo, el MEN ha acogido las definiciones acopiadas en este modelo y las ha implementado a partir de la aceptación de los argumentos, conceptos y procedimientos que en discusiones sobre las relaciones entre el trabajo y educación se han realizado en países con altos índices de desarrollo económico y social. Nuestro país se ha plegado así a las propuestas que por esta vía y discurso se presentan como necesarias para mejorar la calidad de vida de los países en desarrollo y como parte de su inmersión en los procesos económicos y sociales de la llamada globalización, la innovación tecnológica y la movilidad social de la producción y el trabajo (Mertens, 1996). Estos argumentos empezaron a permear el pensamiento oficial de los gobiernos de turno en Latinoamérica y el Caribe, a partir de las preocupaciones de la Organización Internacional del Trabajo OIT (1975), en su Proyecto Cinterfor, en el que se mostró interés por la temática de la calificación, certificación ocupacional y por el control de la calidad de la formación de los trabajadores de las empresas privadas y públicas. Argumentos que fueron reforzados desde el Seminario Internacional de 1996, al contemplar apoyo a la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (Argudín, 2001).

Ahora bien, aunque el uso del concepto *competencia*, se remonta a los años 20 en las actividades de educación y capacitación en los Estados Unidos (Rodríguez, 1999), es desde la funcionalidad del mundo empresarial que se reincorpora como elemento para referenciar la discusión entre diseños educativos y necesidades laborales, en un proceso donde los asesores educativos son estimulados a plantear definiciones y esquemas que faciliten el cambio de los currículos por objetivos y logros a los currículos por competencias. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010) propone superar la discusión sobre los métodos diversos de los enfoques filosófico-pedagógicos, y asumir, en cambio, que la *competencia* debe ser identificada a partir del mundo del trabajo y no del mundo de la formación, como un proceso participativo “... que garantice la presencia de dos visiones, la del grupo gerencial y la de quienes desempeñan los trabajos” (p. 18).

De esta manera, en el universo de lo educativo se da un discurso sobre las competencias que mezcla la funcionalidad y el pragmatismo productivo de la rentabilidad empresarial con las disquisiciones teóricas de académicos y educadores. Mezcla que refleja también las diferencias entre quienes contextualizan la educación a partir de la definición de modelos posibles de sociedad y de la vida, y entre quienes otorgan a lo educativo una función instrumental, técnica, dispuesta para el manejo de la capacidad y necesidad de aprendizaje. Entre los primeros que, con mayor o menor énfasis, relievan la flexibilidad, la capacidad adaptativa y creativa en función de escenarios, contextos y situaciones particulares y la necesidad de dar sentido y significación a las prácticas sociales individuales se encuentran Tobón (2002; 2005; 2006; 2008), Rial (2008), Martín-Barbero (2008), Mora, Sánchez y Tejada (2007), Bogoya (2006), Vasco (2003), Serrano (2003), Duarte y Cuchimaque (1999). Entre los segundos, que aceptan que la educación debe estar al

servicio de las exigencias del mercado e interpretando las competencias, con mayor o menor énfasis, en términos de saberes para la eficacia, la eficiencia, la predictibilidad y que como práctica se ha vuelto común derrotero de los psicólogos dedicados al campo organizacional, se destacan estudiosos como Jurado (2009), Tejada y Navío (2007), Ruiz, Jaraba y Romero (2005), Vargas (2000; 2004), Castro (2004), Roe (2003), Echeverría (2002), Argudín (2001), Tejada (1999).

Pero, más allá de las diferencias conceptuales, los implicados desarrollan esfuerzos para buscar coincidencias, situando como punto de encuentro los criterios de calificación del desempeño, evaluación y evidencias propias de lo laboral en el centro del discurso educativo. Estas coincidencias se destacan en Mertens (1996), cuando plantea que "... El enfoque de competencias, además, puede ayudar a... instituir mecanismos que permitan evaluar las diversas formas en que el hombre aprende a desempeñarse en el trabajo y otorgarles reconocimiento en el mercado mediante certificación" (p. 6).

En este marco, se debe reconocer que lo administrativo y su lenguaje evaluativo constituyen lo fundamental para entender el actual ejercicio de la docencia y, en concreto, el de la enseñanza de la Psicología, que en Colombia se estructura a partir de las definiciones de la Resolución MEN 3461 de 2003. En esta última, la competencia aparece como el objetivo a alcanzar por el egresado, es condición para el desarrollo de sus capacidades, tanto en el área disciplinar como en la profesional. Así se condiciona su implementación como modelo y discurso de carácter obligatorio.

En ese proceso de implementación, exigido legalmente, los diversos programas de Psicología de las instituciones autorizadas organizan sus currículos con cierto grado de autonomía que le concede el parágrafo del ar-

tículo 4 de la Resolución mencionada, lo cual facilita que en estas definiciones curriculares se expresen, en mayor o menor grado, las diferencias de enfoque y énfasis que se enunciaron anteriormente y que lleva a que cada institución defina las competencias en que ha de enfatizar. Y, en este proceso de selección de competencias, además de la multiplicidad de criterios que en el ejercicio internacional se han planteado respecto a la diversidad de tipologías y clasificaciones sobre la *competencia*, se evidencia la opción de que cada quien proponga sus propias competencias estimulado por la tradición académica, la recomposición de las experiencias obtenidas en las prácticas curriculares por objetivos y por logros, más allá de las estipuladas taxativamente en la Resolución 3461 del MEN (2003), o se acoja al listado propuesto por la clasificación en función curricular del llamado Libro Blanco de grado de Psicología (2005), definido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España -Aneca-, o por otros ejercicios de categorización de las competencias, propuestos por países, organizaciones no-gubernamentales o programas interinstitucionales.

Sin embargo, aceptando el ejercicio de la normatividad mencionada y de la opción autónoma para definir qué competencias se acogen en las definiciones curriculares de los programas para formación de psicólogos, vale la pena preguntarse: ¿hay relación de continuidad y pertinencia en el uso de las competencias, entre lo que se concibe desde la academia y lo que se ejercita en la actividad profesional? Y, justamente al plantear esta pregunta de investigación, nos percatamos del escaso interés sobre el reconocimiento de los impactos de estas prácticas institucionalizadas en la formación intelectual, ética y profesional de los psicólogos y su vínculo con los escenarios profesionales; pues en los últimos ocho años apenas encontramos cuatro estudios asimilables a nuestro propósito, realizados con población colombiana, que

han sido publicados y presentados por García y Rendón (2012); Reyes, Cabrera y Romero (2010); Uribe, Aristizábal, Barona y López (2009), y Herrera, Restrepo y Uribe (2006). Todos estos autores pretendieron reconocer las prácticas de las competencias en el ejercicio laboral y muestran descriptivamente las percepciones que se tienen sobre ellas desde el lenguaje de lo empresarial, de sus fortalezas y debilidades, y desde el acercamiento que imprime el enfoque de los psicólogos organizacionales que se mencionó anteriormente. Asimismo, se indagó en algunos estudios de otros países que, desde la misma preocupación, abordan el reconocimiento de las competencias y aportan al examen de contrastes o similitudes con el ejercicio en Colombia. Son estos los de Arévalo y Cano (2014) en El Salvador; González, González y Vicencio (2014) en Chile; Ortega y Zich (2013) en España; Alonso-Martín (2010) en España; Cabrera, Larrain, Moretti, Arteaga y Energici (2010) en Chile.

Las escasas investigaciones en nuestro contexto hacen necesario promover y mantener un continuo flujo de información entre los dos escenarios del ejercicio psicológico (académico y laboral) y llevó, en el caso de la investigación presente, a estudiar la relación entre las competencias definidas desde la óptica de los docentes y académicos y su uso en el ejercicio profesional de la Psicología, a partir de suponer lo educativo desde una perspectiva creativa, ética y estética del ser humano, la organización y la sociedad. En su disposición hacia lo educativo, esta propuesta se sintoniza con la afirmación de Torres (2011), para quien:

... es de gran relevancia que los modelos de formación por competencias en Psicología diseñen un área curricular asociada al proyecto de vida de los profesionales, con el fin de articular los diferentes tipos de competencias con sus metas y expectativas de vida no solamente profesionales sino también personales, en la medida

en que son seres humanos integrales, no reductibles solo a su quehacer. De ahí se deriva la necesidad crear modelos de competencias, que consideren todos los aspectos mencionados y que fundamenten por un lado su enseñabilidad relacionando las necesidades sociales con el saber psicológico; y, por otro, su educabilidad relacionando las necesidades del estudiante con el saber psicológico, de tal manera que puedan generar nuevo conocimiento a través de la satisfacción de necesidades sociales y contribuir al desarrollo de las personas en su proyecto de vida individual (p. 35).

MÉTODO

Tipo y diseño de investigación

Con el fin de cumplir los objetivos de la presente investigación, se utilizó un estudio de tipo descriptivo, no experimental, con diseño transversal, apoyado en un ejercicio empírico (Hernández, Fernández & Baptista (2010). Para obtener información sobre las variables, se utilizó un cuestionario (encuesta) diseñado por los autores.

Población y muestra

El procedimiento para la obtención de la muestra en las dos poblaciones en estudio fue no probabilística. Más en concreto, los profesionales egresados y titulados en Psicología (grupo 1), se identificaron según el método de “bola de nieve”, para alcanzar información de 41 egresados (10 %) de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia Sede Santa Marta, avalados al no existir acceso posible a más sujetos parte de la población teórica (407); mientras que los estudiantes en ejercicio de su práctica profesional (grupo 2) sumaron 37 (64 %) de los 58 registrados en los tres últimos cursos.

Instrumento

Para esta investigación se diseñó un instrumento denominado *Encuesta de percepción de las competencias académicas en la práctica de la Psicología*, que consta de 90 ítems y permite la obtención sistemática de los datos requeridos, en la cual la variable frecuencia de uso es uno de sus componentes. Para elaborarla, se hizo primero una revisión y registro de la variedad de competencias que, en el ejercicio de la enseñanza y la práctica de la Psicología, se han propuesto en diversas naciones, instituciones, programas y autores, desde que el concepto hizo su aparición*; asimismo, en conversaciones y discusiones con profesionales expertos, se definieron categorías de competencias. Posteriormente, se redactó cada ítem, a partir de los siguientes criterios: a) la Encuesta se configura como un instrumento para registrar y medir el ejercicio perceptivo de las competencias por parte de los participantes; b) el eje central para la obtención de información parte del reconocimiento de que el participante había vivido, utilizado o realizado la experiencia, mensaje o situación que se plantea en cada ítem. Así, quien aceptaba su experiencia debía responder las diferentes variables y, quien no, se debería abstener de hacerlo y continuar con el siguiente ítem; c) su redacción se propuso en tiempos verbales de pasado, lo cual facilitó reconocer los criterios anteriores. Los ítems se definieron y categorizaron luego de inventariar las competencias registradas en las referencias mencionadas, agrupándolas en cuatro categorías generales del *Saber*, acorde con el modelo de Echeverría (2002) de Saber Hacer, Saber

Estar, Saber Ser y Saber Conocer. La distribución por ítems se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación ítems (competencias) por categorías

Categoría	Número de ítems (competencias) en categoría
Saber hacer	37 ítems (competencias)
Saber estar	16 ítems (competencias)
Saber ser	27 ítems (competencias)
Saber conocer	10 ítems (competencias)
Total	90 ítems (competencias)

Procedimiento

Se diseñó una base de datos para registrar la información y datos obtenidos, procediendo a su digitación por medio de la clasificación sobre una plantilla diseñada en programa Excel. Con base en ellos, se elaboraron los resultados de cada competencia, lográndose elaborar, para cada una, la información de porcentaje de uso que permitió conocer su uso relativo.

Validez del instrumento

La validez de la encuesta fue realizada a partir de una revisión bibliográfica acerca de las competencias asociadas a la profesión de psicólogo y del dictamen de cinco jueces expertos. Asimismo, se efectuó una entrevista piloto para verificar la comprensión de los ítems. Este proceso llevó a una necesaria reducción del inventario original, que contenía más de 100 ítems, para seleccionar 90, según una consulta con expertos psicólogos vinculados a la academia universitaria.

RESULTADOS

En las muestras se advirtió que los egresados han tenido experiencia de trabajo en una, dos y hasta tres

* Se acopiaron las diferentes propuestas planteadas, desde lo teórico y lo práctico, para el ejercicio educativo y el campo laboral de la Psicología, consignadas en *El Libro Blanco* (Competencias para el grado en Psicología, España), Unesco, El Informe Scans, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Proyecto Tuning (Alfa Tuning América Latina), Modelo del cubo APA American Psychological Association (USA), Modelo Europsy (competencias de los psicólogos por certificado europeo), y textos impulsados desde el Colegio Colombiano de Psicólogos.

áreas de trabajo con relativa frecuencia. Con más precisión, el 65 % de los practicantes (24) han laborado en una sola área y a medida que aumenta el número de áreas de desempeño profesional (áreas clínica, social, educación u organizacional), disminuye el número de estudiantes que se han desarrollado en ellas (Figura 1).

En la Figura 2, se evidencia que el área en la que han tenido mayor desarrollo profesional es la social, 51 % de los practicantes y 68 % los egresados; seguida por el área de clínica con 40 % y 56 %, respectivamente. En menor proporción, se encontraron las áreas educativa y organizacional, con porcentajes muy semejantes tanto entre los egresados como en los practicantes.

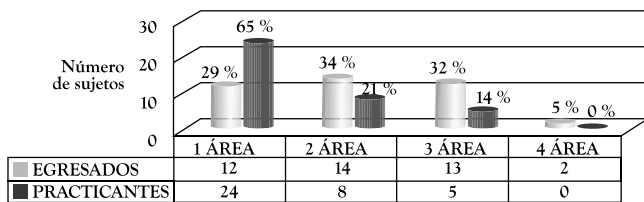


Figura 1. Número de áreas de trabajo en que han tenido experiencia los egresados y los practicantes encuestados

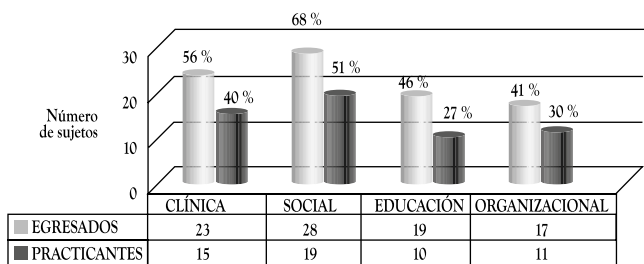


Figura 2. Áreas de trabajo en las que han tenido experiencia los egresados y los practicantes

Respecto a los resultados de la frecuencia de uso, se advierte que cada una de las 90 competencias enunciadas ha sido vivida, utilizada o realizada por alguno de los participantes de la muestra, aunque con frecuencia diferente.

En la curva de distribución contenida en la Figura 3, se observan los resultados generales del uso de las 90 competencias registradas según el número en que se ubican en cada rango de porcentaje de personas que respondieron afirmativamente. Por ejemplo, solo dos competencias se reportan como usadas por el 10 % de los egresados y cero en el 0 % de los practicantes. De la misma manera, se observan cuatro competencias reportadas como usadas por egresados que se ubican en el rango de 10 % a 20 % de la muestra y una competencia en estudiantes ubicados en el mismo rango. Sumados los dos resultados anteriores, se halla que seis competencias son usadas por menos del 20 % de los egresados y 1 por el mismo rango de estudiantes, lo cual permite afirmar que hay competencias con poco uso.

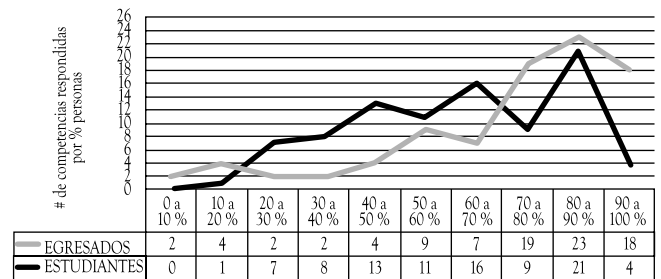


Figura 3. Curva de distribución del número de competencias usadas por % de personas

Revisando aún más, se encontró que las competencias menos usadas son las que se refieren a la competencia del bilingüismo, del Saber Conocer, al hallarse que el 83 % de egresados, y el 76 % de estudiantes practicantes manifiestan no haberla usado. De la misma manera, en la categoría del Saber Hacer, la competencia referida a la realización de estudios etnográficos presentó un 85 % de No uso en egresados y en 73 % de estudiantes. La implementación de pruebas piloto y validación de instrumentos, por su parte, registró negativamente en un 93 % de egresados y en 65 % de estudiantes; en tanto que la competencia referida a participar en activida-

des de naturaleza internacional obtuvo un No en 83 % de egresados y en 76 % de estudiantes. El diseño de instrumentos de medición no ha sido usado por el 81 % de estudiantes ni por el 78 % de egresados. La que indaga sobre el enfrentamiento por enfoques teóricos y metodológicos, del Saber Estar, presentó 90 % de No en egresados y 73 % de estudiantes; y la opción de sumisión laboral y ejecución de solo lo ordenado arrojó un 90 % de No vivido en egresados y en un 73 % de practicantes.

En el otro extremo de la curva de distribución de la Figura 3, se observa que 18 competencias se reportan como usadas por más del 90 % de los egresados y 4 entre los estudiantes ubicados en el mismo rango. Se observa, además, que 41 competencias, equivalentes al 45,55 % de ellas, son usadas por más del 80 % de los egresados y 25 competencias, equivalentes al 27,77 %, son usadas por más del 80 % de los estudiantes. El dato anterior permite afirmar que hay 25 competencias de alto uso en las dos muestras. Las competencias que restan del total de 90, son usadas de manera diferente por ambas. Se visualiza, así, que 62 competencias (69 %) se reportan como usadas por egresados en el rango entre el 40 % y el 90 % y 70 (77,8 %) son reportadas por los practicantes en el mismo rango. Esta situación permite afirmar que el mayor número de competencias son de uso reiterado en la praxis de los psicólogos y que hay competencias de alto uso, como las 18 mencionadas anteriormente. Entre estas últimas se resalta, en la categoría del Saber Estar*, que los egresados señalaron haber vivido y haber sido capaces, en un 100 %, de trabajar bajo presión de resultados y en 90 % bajo la presión del tiempo, mientras que los practicantes respondieron a lo mismo con 62 % y

65 %, respectivamente. Por otro lado, las competencias que referencian el apoyo y colaboración con otros registraron un 90 % en egresados y 86 % en estudiantes; y en el entendimiento del sentimiento ajeno, se registró un 95 % en egresados y 89 % en practicantes. En comunicación escrita, se dio 95 % en egresados y 89 % en estudiantes; en la capacidad para persuadir, con 93 % en egresados y 59 % en practicantes. Se destaca que los ítems que muestran la frecuencia de las competencias relacionales para estar en sintonía con los otros en lo referido a la capacidad de estar en silencio, escuchando, de intervenir oportunamente y fijar atención a lo que otros expresan, arrojan guarismos altos: 93 % de Sí vivido en egresados y 91 % promedio en practicantes.

En el rango de alto uso para la categoría del Saber Ser**, sobresalen: la disposición para garantizar la calidad de los servicios prestados, la capacidad de corregir errores y la habilidad para adaptarse a nuevas situaciones, presentando porcentajes mayores del 90 % en los egresados y los practicantes. Por otro lado, la competencia sobre la experiencia en tomar decisiones presentó 95 % de Sí uso en egresados y 76 % en estudiantes. Asimismo, la competencia de comunicar con convicción y respeto arrojó alta vivencia en egresados (93 %) y menor, aunque significativa, en estudiantes (73 %). En lo que concierne a las competencias de guardar secretos, del interés por actualizarse disciplinariamente, la autoevaluación de las capacidades y habilidades, la disposición para garantizar la calidad de los servicios prestados, la capacidad de corregir errores y la habilidad para adaptarse a nuevas situaciones se presentaron porcentajes mayores del 90 % al Sí uso en los egresados y guarismos similares para

* En la categoría del Saber Estar, de las 16 competencias enunciadas, se presentaron para egresados y practicantes 11 y 7 competencias entre el 80 % y 100 % de personas que reportan su uso; 4 y 7 entre el 50 % y 80 %; 1 y 2 entre el 20 % y 50 %; y entre el 0 % y 20 % se reportaron 0 competencias para egresados y estudiantes, respectivamente.

** En la categoría del Saber Ser, de las 27 competencias enunciadas, se presentaron para egresados y practicantes 14 y 7 competencias entre el 80 % y 100 % de personas que reportan su uso; 9 y 13 entre el 50 % y 80 %; 2 y 7 entre el 20 % y 50 %; y entre el 0 % y 20 % se reportaron 2 para egresados y 0 competencias usadas por estudiantes.

practicantes, con excepción de la competencia de auto-evaluación, que presentó en estos un 65 %. La competencia que enuncia las obligaciones deontológicas de la Psicología presentó alto porcentaje de Sí uso, con 90 % en egresados y 86 % en practicantes.

En la categoría del Saber Hacer, se destacaron: el ejercicio de hacer retroalimentaciones a otros con 95 % de Sí en egresados y 81 % para estudiantes; el trabajar con eficiencia con 95 % para egresados y 86 % en practicantes; la realización de diagnósticos 93 % en egresados y 86 % en estudiantes; el uso de instrumentos cuantitativos de medición, con uso de 90 % en egresados y 84 % en practicantes, y la planeación de entrevistas, que arrojó un 90 % en los primeros y 78 % en practicantes*.

Por último, en la categoría del Saber Conocer**, la única competencia que superó el 90 % fue la que hace referencia a la enseñanza sobre evaluación psicológica, con 95 % y 94 %.

DISCUSIÓN

Al analizar los resultados obtenidos, se puede afirmar que el objetivo de la investigación se cumplió, pues, se evidenció que todas las competencias son usadas por parte de los egresados y de los estudiantes practicantes. De igual manera, en lo hallado por la investigación, se evidencia que algunas competencias no son muy empleadas, pero que la mayoría presenta un alto uso, uti-

lizándose al menos por el 30 %. También se destaca, en primer lugar, la evidencia arrojada por la distribución de la experiencia de los psicólogos egresados en los diversos campos del ejercicio profesional, caracterizada por la rotación en las diversas áreas con un alto promedio de desempeño, especialmente en las áreas social, clínica y educativa, siendo la organizacional la de menor experticia. Este hallazgo contrasta con los resultados de la investigación, de García *et al.* (2012) en Medellín, en la cual el campo de mayor empleabilidad fue el organizacional, seguido del educativo y del clínico, con un último lugar aunque en ascenso del llamado campo social, merced a los programas para la paz y reconciliación estatales. Los estudiantes en prácticas académicas se desempeñan según el diseño definido por la administración de este requisito académico, ello explica que, en su caso, la rotación sea menor.

Previendo el beneficio funcional que podrían tener las categorías trabajadas por los autores en la investigación, en cuanto a la planeación de los microdiseños que se impulsan en los lenguajes curriculares, cabe anotar que la discusión global al interior de ellas se dificulta por la naturaleza autónoma e independiente de cada competencia.

Los resultados permiten observar, además, entre las dos muestras las diferencias de uso de cada competencia al interior de cada uno de los saberes. De este modo, se observa una similitud en las cifras, a excepción de algunos casos que, al parecer, cuando son definidas desde las elaboraciones curriculares de los programas de enseñanza de Psicología, pueden no tener relación de continuidad ni pertinencia con las demandas del ejercicio laboral y profesional específico del psicólogo. Esto se evidencia, entre otras, en la competencia de escaso uso del bilingüismo, dato que al asociarse con la evidencia de su debilidad por parte del estudio de Herrera *et*

* En la categoría del Saber Hacer, de las 37 competencias enunciadas, se presentaron para egresados y practicantes 11 y 8 competencias entre el 80 % y 100 % de personas que reportan su uso; 18 y 11 entre el 50 % y 80 %; 5 y 17 entre el 20 % y 50 %; y entre el 0 % y 20 %, se reportaron 3 y 1 para egresados y estudiantes, respectivamente.

** En la categoría del Saber Conocer, de las 10 competencias enunciadas, se presentaron para egresados y practicantes 5 y 3 competencias entre el 80 % y 100 % de personas que reportan su uso; 4 y 5 entre el 50 % y 80 %; 0 y 2 entre el 20 % y 50 %; y entre el 0 % y 20 %, se reportaron 1 y 0 para egresados y estudiantes, respectivamente.

al. (2006), invita a reflexionar sobre el énfasis, que desde los lenguajes que fijan las políticas educativas en el MEN, se le da a esta competencia que, especialmente en el caso de Psicología, tiene definida una categoría especial de prioridad en el documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). Sin embargo, los autores de la investigación piensan que esta debilidad en el uso, aunque sea coincidente con los resultados de menor valoración y bajo desarrollo en Alonso-Martín (2010), podría originarse en las características específicas del mercado de trabajo de la región Caribe, que es donde se desempeñan los psicólogos y practicantes de la muestra, y en el cual, posiblemente, la competitividad global e internacional es reducida o ausente.

En el mismo sentido, se percibe el bajo número de participación en actividades internacionales, coincidiendo con la baja y diferencial valoración entre estudiantes, profesores y profesionales de la Psicología del estudio de Cabrera *et al.* (2010), lo cual lleva a refrendar la propuesta de Sánchez (2003) en torno a la necesidad de que los psicólogos reciban una formación científica amplia, insertada en el quehacer científico internacional, que les permita conocer su historia y contar con referentes de comparación válidos sobre los conocimientos y las prácticas de la profesión y que, en la actualidad, son impulsadas como evidencia de alta calidad a través de la medición de indicadores de movilidad y participación en redes.

Como otra posible evidencia de las dificultades en las definiciones académicas de las competencias que parecieran no tener relación de continuidad ni pertinencia con la praxis profesional, se encontraron, para el caso del Saber Hacer, algunos bajos usos en los egresados. Es el caso de la mínima realización de estudios etnográficos, que sorprende al relacionarlo con el 68 % de egresados que manifestó haber realizado actividades en el área social, pues, su no manejo de este recurso en

los escenarios de esta área lleva a preguntarse cuál es el rol que juegan los psicólogos en los escenarios sociales. También se encontró escaso uso de las competencias referidas a los ejercicios de diseño, validación y pilotajes instrumentales, preocupante situación, porque este dato refleja el énfasis de una formación limitada al manejo de instrumentos ya existentes, que impediría la realización de propuestas alternativas para un abordaje coherente de situaciones en la praxis profesional y que podría relacionarse, como en el caso que citan Arévalo y Cano (2014), con la poca motivación hacia la investigación de nuestro sistema educativo, caracterizado más por un lenguaje operativo que reflexivo.

Sin embargo, las otras competencias del campo mencionado muestran alto uso en la demanda de observar, registrar y analizar información, así como en la actividad de consulta de fuentes, indicando alta demanda para fortalecer estas competencias a partir del problema que relieván González *et al.* (2014), cuando se refieren a que la dificultad principal al respecto también radica en la calidad formativa de investigadores y en la falta de recursos. En este sentido, Reyes *et al.* (2010) plantean la necesidad de redefinir las dificultades que surgen en los ejercicios, a partir del tipo de interacción de los estudiantes con los docentes. Esto último podría asociarse, además, con los de Herrera *et al.* (2006), en la competencia que llama actitud investigativa, donde, aunque su estudio no fijará su frecuencia de uso, muestra resultados que la señalan como una fortaleza en su muestra de estudiantes y egresados, y esa relevancia va en contravía de lo expresado por García y Rendón (2012), quienes reportan un bajo impacto en el campo de la investigación, amén de González *et al.* (2014), quienes plantean la necesidad de fortalecer la investigación científica merced a la posible infravaloración de sus entrevistados, petición reforzada por el estudio de Ortega y Zich (2013), donde es considerada como de las menos útiles.

En sentido contrario a las anteriores competencias, la poca presencia de enfrentamientos motivados por diferencias teóricas y a conductas de sumisión y dependencia laboral, debe leerse en términos positivos, ya que reflejaría capacidad para tolerar las diferencias y poseer recursos para actuar con iniciativa propia. Ello coincide con los datos de Herrera *et al.* (2006), en cuyo estudio son notables el respeto por la diversidad y la capacidad de iniciativa, tanto en profesionales como en estudiantes, hallazgo que se asimila en las valoraciones altas de los estudiantes de la muestra de Cabrera *et al.* (2010). Al integrar estas competencias con las que, presentando alto uso por las muestras, se refieren al trabajo en equipo, a la interdisciplinariedad y al apoyo a compañeros, se evidencia la alta presencia de prácticas relacionales que están de acuerdo con la valoración destacada por Uribe *et al.* (2009) y con los trabajos de Herrera *et al.* (2006), Alonso-Martín (2010) y García y Rendón (2012) en los que también se presentan como fortaleza.

La competencia empatía, considerada de alto aprecio por González *et al.* (2014) y que en Herrera *et al.* (2006) es llamada sensibilidad interpersonal (presentando alta fortaleza en sus muestras); en la presente investigación se asimila a la vivencia de entender el sentimiento ajeno, al presentar amplio uso por egresados y estudiantes; se constituye en una competencia que debe ser abordada y elaborada en su importancia al interior del medio universitario, como destacan González *et al.* (2014), es percibida como habilidad distintiva del psicólogo por parte de la comunidad. De la misma manera, debería hacerse, según los autores, con todas aquellas que se delimitaron en las categorías del Saber Estar y del Saber Ser, pues ellas deberían entenderse, en su génesis, desarrollo y arraigo, desde las prácticas relacionales en la básica primaria y la secundaria, que posteriormente son dinamizadas en las relaciones de los estudiantes universitarios como ejercicio racional y de control, bajo la

influencia de los enfoques instrumentales, funcionales y tecnológicos propios de esos escenarios.

De igual modo, las competencias sobre la habilidad para comunicarse oralmente y por escrito son de alto uso en los egresados y estudiantes, hallazgo que realza la importancia de profundizar en la oferta curricular de estas habilidades y destrezas, y más cuando se puede apoyar en la altavaloración que expresan sobre estas competencias las muestras de los estudios de Herrera *et al.* (2006), Uribe *et al.* (2009), González *et al.* (2014), García y Rendón (2012), y Alonso-Martín (2010).

Por otra parte, la competencia para escuchar, que implica otras como la de mantenerse en silencio, con atención y capacidad de espera, presentó un alto uso, refrendando lo encontrado por Cabrera *et al.* (2010), así como por González *et al.* (2014), en cuanto estas competencias también son percibidas por la comunidad como distintivas del psicólogo.

Entre los datos obtenidos sobresale, por otro lado, el cien por ciento de uso de los egresados en la competencia que enuncia la capacidad de trabajar bajo presión, lo cual podría evidenciar que sí hay exigencia permanente de resultados en el escenario laboral del egresado y que estos tienen alta adaptación a la presión, fortaleza que se destaca también en los estudios de Herrera *et al.* (2006), y que García y Rendón (2012) conciben como necesaria aunque no muy alta, pero que Alonso-Martín (2010) asume como de las más importantes para un buen desempeño profesional.

También se destacan por su alto uso las competencias referidas a la habilidad para persuadir o convencer interlocutores, la presentación de informes y comunicaciones escritas, el garantizar calidad en los servicios que se prestan, la capacidad de corregir errores y

adaptación a nuevas situaciones, la oportunidad de tomar decisiones en el trabajo, el comunicar los mensajes con convicción y respeto, el realizar autoevaluación de las capacidades y habilidades laborales, la capacidad de retroalimentación, y la realización de diagnósticos, todo lo cual convoca a enfatizarlas en su ejercicio académico.

A partir de las discusiones anteriores, se debe entender que las diferencias en el uso de algunas competencias entre los egresados y los estudiantes, posiblemente sean reflejo del acumulado de experiencia laboral de los egresados, quienes fueron practicantes en algún momento y han tenido la oportunidad de ejercitar otras posibilidades laborales, lo que contrasta con la reticencia de los estudiantes a las definiciones de escenarios orientados académicamente. En cambio, se podría decir que los egresados están expuestos a ejercer multiplicidad de competencias en su praxis profesional.

Otra conclusión reside en la necesidad de reconocer las características propias de un mercado laboral que contextualiza la actividad de los psicólogos y que, para el caso, pareciera girar sobre la prestación de servicios básicos y, en escala reducida, sobre actividades productivas enmarcadas en contextos competitivos, lo cual impacta, al parecer, la forma en que diversas competencias son o no requeridas. La investigación también sugiere la necesidad de revisar el papel que la enseñanza universitaria tiene en la formación de personas con capacidad de establecer vínculos y relaciones interpersonales y sociales de alto contenido ético, moral y estético, como debería ser el caso de los psicólogos, pues, pareciera que este ejercicio se define con mayor énfasis en las edades escolares y no están claros los elementos y el nivel de participación de la institución universitaria en estos ejercicios de construcción social y humana.

Para finalizar, en la universidad donde se realizó el estudio, es fundamental continuar promocionando el

desarrollo de habilidades y competencias que faciliten o promuevan mejores y más habilidades personales y de emprendimiento personal, mediante los grupos de líderes o programas que fomenten las relaciones con los otros, comunicarse oralmente, solucionar conflictos, la proactividad y la iniciativa. Varias estrategias que se integran con lo anterior son, por ejemplo: el Programa PAT-Enlace (Programa de Acompañamiento y Tutorías), el Programa de Lúdica y Emprendimiento, el Programa de Viviendas Saludables Universitarias, el Programa de Movilidad y Beca Pasaporte Internacional para intercambios estudiantiles, el Programa de Liderazgo para los representantes, la participación en actividades públicas de carácter político, entre otras, y que han de caracterizarse por incentivar acciones que faciliten y promuevan mejores habilidades para el emprendimiento personal. Sin embargo, estas deben acompañarse de la necesaria discusión académica sobre la pertinencia del modelo por competencias en la universidad.

En el mismo sentido, se recomienda la realización de estudios de mayor especificidad, que, apoyándose en los datos arrojados por esta exploración, examinen los procedimientos y oportunidades que facilitan a cada institución universitaria y a sus miembros dedicados al ejercicio docente y a la planeación curricular, fijar las competencias en su particular PEI y profundizar en el reconocimiento de las relaciones de continuidad y pertinencia entre los ejercicios de diseño que implican los lenguajes educativo y laboral en el discurso de las competencias. Por último, para los autores es claro que cada aptitud solo es factible de analizar en sí misma, de manera independiente, merced a que, por su naturaleza, cada una mide algo particular y diferente a las otras. Esto nos lleva a proponer el examen y entendimiento de las competencias a partir de la lógica interna, situacional, que la determina y le da valor en el sentido que otorga a sus intereses, prioridades, metodologías y fines.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones de este trabajo es el escaso tamaño de la muestra, por lo que se sugiere continuar con estudios que involucren una mayor población, incluso de varias universidades, dada la complejidad y necesidad de comparar sus resultados para evaluar la formación profesional del psicólogo en Colombia. Igualmente, la complejidad y escasa información sobre el objeto de estudio ha impedido la necesaria discusión teórica que exige el modelo.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España –Aneca– (2005). *Libro Blanco Título de grado en Psicología*. http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf
- Alonso-Martín, P. (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, (25). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21315106005>
- Arévalo, D. M. & Cano, S. L. (2014). Estudio exploratorio sobre los intereses profesionales en estudiantes de la carrera de Psicología de la UCA. *Psicogente*, 17(31), 33-48. Recuperado en <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/view/420>
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación*. Nueva época 16. Recuperado en http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lie.upn.mx%2Fdocs%2Fdocinteres%2FEducacion_basada_en_competencias.doc&ei=kpnVKiaA43mggTGn4GQBg&usg=AFQjCNEGAXdRcmjbs3-3T4OB-J3Z9vSaa1w&bvm=bv.79142246,d.eXY
- Bogoya, D. (2006). Seminario Internacional de Evaluación. Recuperado en <http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/>
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M. & Energici, M. A. (2010). La formación en psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad en la educación*, 33, 183-223. Recuperado en http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/68/cse_articulo961.pdf
- Castro, A. (2004). *Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales*, 2, 117-152. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181817>
- Duarte, P. & Cuchimaque, E. (1999). *Nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. Recuperado en <http://revistas.um.es/rie/article/view/97411>
- García, B. & Rendón de A., B. (2012). Condiciones laborales del psicólogo en Medellín (Colombia). *Tesis psicológica*, 7(1), 144-159. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112174>

- González, M., González, I. & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercibido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Revista Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 13(1), 108-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171029659011>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). México: McGraw-Hill.
- Herrera, A., Restrepo, M. & Uribe, A. (2006). *Proyecto: Competencias académicas y profesionales del psicólogo javeriano*. Cali, Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado en <http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2009/presentaciones/prescompetencias.pdf>
- Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354. Recuperado en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220343A/15310>
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Recuperado en <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor. Recuperado en http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/mertens.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Lineamientos curriculares*. Recuperado en <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Resolución MEN 3461 de 2003*. Recuperado en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles86388_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005). *Fundamentos conceptuales*. Recuperado en <http://www.mineduccion.gov.co/-1621/w3-printer-299611.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006a). *Plan decenal de educación 2006-2016*. Recuperado en <http://www.plan-decenal.edu.co/-html/1726/w3-channel.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006b). *Los estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Recuperado en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article116042.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007). *Glosario de la Educación Superior*. Recuperado en http://cmsstatic.colombiaaprende.edu.co/cache/-binaries/articles213912_glosario.pdf?binary_rand=8225
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). *Política pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos)*. Recuperado en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles239511_archivo_pdf_politica_ciclos.pdf
- Mora, A., Sánchez, N. & Tejada, A. (2007). *Propuesta de evaluación de competencias profesionales del psicólogo en Colombia*. Recuperado en http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Evaluacion_Competencias.pdf

- Organización Internacional para el Trabajo-OIT (1975). *Proyecto Cinterfor/OIT*. Recuperado en <http://www.oitcinterfor.org/>
- Organización Internacional para el Trabajo-OIT (1996). *Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Recuperado en <http://doc.iiep.unesco.org/cgibin/wwwi32.exe/%5Bin=epidoc1.in%5D/?t2000=009885/%28100%29>
- Ortega, R. & Zich, I. (2013). Profesionales de la psicología y formación universitaria: buscando referencias para el título de Grado en Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 83-96. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/560/56025664006.pdf>
- Reyes, L., Cabrera, P. & Romero, W. (2010). Evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del área de investigación psicológica, a partir de las apreciaciones de los estudiantes. *Psicogente*, 13(24), 412-423. Recuperado en <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/242/231>
- Rial, A. (2007). *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*. Recuperado en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/819/AntonioRial.pdf?sequence=1>
- Rial, A. (2008). La planificación y el diseño curricular por competencias: un reto para la educación del futuro. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* 5. Recuperado en <http://reddec.utalca.cl/index.php/reddec/article/viewFile/-38/42>
- Rodríguez, J. L. (1999). Reseña bibliográfica. *Revista Contaduría y Administración*, 195-199. Recuperado en <http://www.ejournal.unam.mx/rca/195/RCA19508.pdf>
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 86, 1-12. Recuperado en <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1108>
- Ruiz, M., Jaraba, B. & Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 16, 64-91. Recuperado en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1996/1281>
- Sánchez, J. A. (2003). *La formación del psicólogo desde una perspectiva internacional. Una breve selección comparada*. Universidad El Bosque. Bogotá. Recuperado en http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/formacion_psico_perspectiva%20inter.pdf
- Serrano, E. (2003). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. *Colección Cuadernos del Seminario de Educación*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Grupo Apsis. Recuperado en http://www.academia.edu/7031510/Serrano_Orejuela_Eduardo_El_concepto_de_competencia_en_la_semiotica_discursiva
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I y II. *Revista Herramientas*, I(56), 8-14 y II(57), 8-14. Recuperado en <http://www.redes-cepalcalca.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EA/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>

- Tejada, J. & Navío, A. (2007). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Grupo CIFO, Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Corporación Lasallista.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Segunda ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior: Políticas hacia la calidad*. Bogotá: ECOE.<http://es.scribd.com/doc/50453411/Competencias-Tobon>
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Torres, G. (2011). *Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: Revisión crítica de algunos modelos de formación por competencias*. Recuperado en http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Tesis_German_Torres.pdf
- Uribe, A. F., Aristizábal, A., Barona, A. & López, C. N. (2009). Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. *Revista Psicología desde el Caribe*, 23. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n23/n23a03>
- Vargas, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, 149, 9-23.
- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/Oit. <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/-papel/13/index.htm>
- Vasco, C. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura*, 62, 33-41.