

Facultad de PSICOLOGIA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
PLAN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE PRE-GRADO
REQUISITO CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS 1989 (O.C.S. 143 / 89)

**FORMACIÓN PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA: "AUTO-
PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS PRÁCTICAS EN
ESTUDIANTES DE GRADO"**

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito
curricular conforme O.C.S. 143/89

Alumno: Rodríguez, Damián Jorge

DNI: 29.169.094

Matricula y Año: 5512/01

Cátedra de radicación: Historia Social de la Psicología.

Supervisora: Lic. María Cristina Di Doménico.

Fecha:

INTRODUCCIÓN	2
I. MARCO TEÓRICO	
1. Primeros antecedentes: los inicios de la psicología en EEUU y Argentina.	7
2. El Modelo de Competencias en las Instituciones de Educación Superior: origen y actualidad.	9
3. Antecedentes e Investigaciones sobre competencias del psicólogo en el marco de la Formación del Psicólogo en nuestro país.	18
II. ESTUDIO EMPÍRICO:	
1. Hipótesis y aspectos metodológicos	22
2. Resultados y Análisis de resultados	24
a. Autopercepción de estudiantes avanzados de psicología de la UNMdP. Comparación 2009-2011.	25
b. Autopercepción de Competencias Instrumentales correspondientes a diversos Ámbitos.	27
b.1. Ámbito Educativo	27
b.2. Ámbito Clínico	33
b.3. Ámbito Laboral-Organizacional	36
b.4 Síntesis de resultados estadísticos y porcentuales para el ámbito clínico, educativo y laboral-organizacional.	39
IV. CONCLUSIONES	41
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
VI. ANEXOS	49
VI. Agradecimientos	62

I – INTRODUCCIÓN

La intensificación en el tratamiento de la formación en psicología, especialmente en Latinoamérica, se instala en contextos actuales de proliferación de carreras, explosión matricular, acuerdos geopolíticos entre países, creciente demanda social, restricción financiera en la educación superior y la emergencia del llamado Estado Evaluador (Di Doménico y Piacente, 2003). En este contexto, la cuestión de la calidad formativa ha llevado a preguntarse por las competencias necesarias para un buen desempeño profesional, lo cual implica basarse, al menos, en algún tipo de apreciación evaluativa. Ésta, sea rigurosa y científica o bien de índole especulativa, es siempre un telón de fondo sobre el que se piensa y estudia la formación del psicólogo. Estados Unidos, pionero en la temática, posee antecedentes de evaluaciones –y diseño de estándares- de carreras de psicología desde el año 1933 con una periodicidad que se fue incrementando con el transcurrir del tiempo y los ha destacado en la materia (Klappenbach, 2003). En la última década, del otro lado del Atlántico, la Comunidad Europea ha llevado adelante, por medio del denominado “proceso Bologna” (1999), un emprendimiento de gran magnitud en relación a la formación superior -entre la que se incluye la del psicólogo- en el marco de políticas educativas y regionales que permitan una evaluación comparativa de los currícula, como también una libre circulación de estudiantes y docentes en toda esa región. Entre los bastiones pedagógicos sobre los que se apoya esta nueva oleada educativa –que abarca todos los niveles, desde la escuela primara hasta la universidad- se encuentran el *modelo de competencias*, como norte desde el cual confeccionar las currículas en todos sus planos. Como suele suceder frente a tales emprendimientos, no solo adherentes se oyen sino también detractores. Estos últimos ven en esta avanzada la puerta hacia una formación de mejor calidad y acorde con las exigencias del mundo actual disponiendo ahora con la posibilidad de tener criterios desde los cuales poder precisar con mayor

rigor los objetivos y logros pedagógicos obtenidos por los aspirantes al grado y por los graduados de las diferentes carreras universitarias (Rue, 2007; Escudero Muñoz, 2009). Desde perspectivas más críticas aparecen argumentos que cuestionan el modelo desde un punto de vista epistémico-metodológico al considerar al mismo confuso, eufemístico –repetición del modelo por objetivos-, carente de base teórica y/o poco aplicable; aunque bienvenido para reavivar el debate sobre la enseñanza y la tenencia memorística y enciclopédica que predomina en todos los niveles educativos (Ángel Díaz barriga, 2006). Desde un plano político-ideológico, ya desde el año '94 y desde la filosofía social, Ronald Barnett (2001) encuadra a la noción de competencias en un marco socio-histórico en el cual la Educación Superior comienza a desplazarse de un postura pos-moderna y cosgnoscitivamente fragmentada a otra ligada a la modernidad; más univoca y a su vez instrumental y eficaz – a contra mano del curso general de la sociedad donde la modernidad va dando lugar a la pos-modernidad-. De esta forma, el conocimiento y la formación en las universidades suscitan cambios para acoplarse a las demandas empresariales de la nueva sociedad del conocimiento signada por las exigencias el mercado globalizado, siendo las competencias un indicador notorio de este movimiento. En sintonía con estos argumentos, se encuentran quienes suelen subrayar que el modelo se enmarca en una oleada educativa que armoniza para ajustar la educación, en particular la universitaria, a la globalización neoliberal, a los imperativos del mercado depredador, al establecimiento de criterios de excelencia y distinción, a la separación entre quienes saben y están destinados a empleos, salarios y una vida digna y los que no saben y están casi condenados a la precariedad laboral, personal y ciudadana (Escudero Muñoz, 2009; Brine, 2006).

En estas latitudes rioplatenses, la formación del psicólogo no tiene ni ha tenido los derroteros de las regiones antes mencionadas. De hecho en 1954 mientras la psicología gozaba de vitalidad en varios lugares del mundo, aquí recién se institucionalizaba con la primer carrera de psicología en la

universidad de Rosario, dando fin, a la llamada por algunos, etapa de “psicología sin psicólogos” (Vezzetti, 1988). En adelante se abrirían diez carreras de psicología en el país, llegando hoy a contabilizar alrededor de treinta (diez de gestión pública). A partir de allí, la formación del psicólogo en Argentina atravesaría diversos avatares y restricciones; se subordinaría al accionar del psiquiatra durante largos años –hasta la sanción de las actuales leyes no restrictivas del ejercicio profesional en la década de los años 80; y las carreras sufrirían los embates del gobierno militar entre 1976 y 1986 (algunas el cierre total, como en el caso de la carrera de Licenciatura de Psicología de Mar del Plata).

No obstante tales avatares, se mantendría casi constante hasta la fecha el sesgo profesionalista clínico, con marcada orientación al psicoanálisis –con diversos matices según las instituciones universitarias (Vilanova, 2003).

Creada la AUAPSI (Asociación de Unidades Académicas de Psicología de la República Argentina y Uruguay), hace ya 20 años, aparecerían los primeros acuerdos inter-institucionales entre carreras de psicología que dejarían como legado informes con foco en la formación del psicólogo en el país (AUAPsi-Fomec, 1998). Sumado a esto, vendrían los acuerdos regionales del Mercosur con sus posteriores acuerdos del Mercosur Educativo (Di Doménico, 1996; Di Doménico, 1999) más la aprobación de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521) –controvertida por atentar contra lo que muchos consideran principios y conquistas de la Reforma Universitaria de 1918- que impulsaría y exigiría procesos de evaluación y acreditación de carreras. Esto generaría un trasfondo sobre el cual hoy comienza a escenificarse el actual y primer proceso de acreditación de las carreras de Psicología en el país.

Entre las sugerencias –previa evaluación de fortalezas y debilidades de las currículas de psicología de Argentina- de la AUAPsi, primero en 1998 y diez años después conjuntamente con su símil de carreras privadas (AUAPsi-UVAPsi, 2008) se remarcaría, entre otras cuestiones, la necesidad y

exigencia de formación en habilidades prácticas o saberes procedimentales específicos de la disciplina. Sobre la base de estas documentaciones, especialmente la confeccionada en 2008 se desarrollaría la Resolución Ministerial de Estándares para las carreras de Psicología (Res. MECyT N° 343/09). En la normativa se menciona la noción de “competencias” pero sin avanzar en su definición, como sí ocurre por ejemplo en la Comunidad Europea. Sobre la definición de competencias, se observa una multiplicidad de definiciones y taxonomías al respecto. Es por esto último –entre otros argumentos- que se puede asegurar que “competencias” es un concepto controvertido en el campo educativo; aunque con plena vigencia en todos sus niveles incluido el de la Educación Superior. Las definiciones del concepto han proliferado en la comunidad científica. Sin embargo, hay quienes (Escudero Muñoz, 2009) incluso desde una postura crítica tanto al “proceso Bologna” como a la noción de competencias en el ámbito educativo, consideran que puede hallarse cierto consenso sobre el carácter de las competencias. En un sendero parecido se mencionan características intrínsecas a la noción de *competencias* que permitirían mancomunar las diseminadas definiciones de este campo teórico:

“Son de naturaleza compleja e incorporan actitudes, capacidades y habilidades, sin confundirse con ninguna de ellas en particular; son de naturaleza conductual y susceptibles de ser aprendidas; se las concibe en términos dinámicos. Las competencias evolucionan con la actividad y el aprendizaje...” (Rue, 2007).

Pese a esta complejidad y riqueza que la noción conlleva, que hace compleja su estimación, tanto desde los acuerdos comunes educativos, como desde diversas Instituciones de Educación Superior (IES) o como también desde Instituciones Colegiadas de distintas procedencias, se siguen desarrollando diversos “inventarios” que describen las competencias a adquirir por los psicólogos al graduarse.

Por lo referido, y sobre todo en función del documento base de estándares mínimos requeridos para las carreras de psicología (Res. Ministerial 343/09, 2009) se infiere que un Modelo Estructural de Competencias para el diseño de currículas de grado en psicología no está vigente; al menos no a la manera Europea. Lo mismo puede decirse de la mayoría de los diversos planes de estudios de las carreras –al menos Estatales- de la Argentina. Sin embargo éste comienza a ser, aunque incipientemente, mencionado tanto en los requerimientos ministeriales como en los antecedentes en la materia que encontramos en nuestro país, como son los documentos originarios de AUAPsi y los actuales documentos conjuntos de AUAPsi-UVAPsi, ya citados. Si a esto sumamos los acuerdos sobre el modelo por competencias en el contexto internacional, no es raro esperar un desarrollo –y exigencias- del mismo en estas latitudes. Es así que desde el año 2004 se viene desarrollando el Proyecto Tuning Latinoamericano, del Río Grande hacia el sur en el continente americano (Informe Final – Proyecto Tuning- América Latina, 2007)

En este marco, el objetivo de este trabajo es poder recolectar opiniones de estudiantes avanzados de la carrera de psicología de la UNMDP para obtener la percepción que los mismos tienen de sus propias habilidades o competencias específicas para el desempeño profesional.

Un aspecto a destacar remite a la casi inexistencia en el país de estudios específicos sobre el tema que hayan sido enfocados desde la percepción de los estudiantes universitarios de psicología respecto a su propia formación de grado. Numerosos especialistas en el campo destacan la potencialidad pronóstica de los estudios de opinión de estudiantes universitarios para evaluar la formación de los mismos (Rue, 2007). Partiendo de la hipótesis que “los estudiantes avanzados se consideran poco competentes para desempeñarse en los ámbitos indagados”, se pretende en el presente estudio aportar datos de esta población que permitan reconsiderar aspectos formativos (actualmente vigentes y estimados en déficit) referidos a la capacitación práctica específica para el desempeño profesional del

graduado. Se recurrirá por un lado, a dos fuentes documentales: la propia organización curricular –plan de estudios y programas de asignaturas- y los documentos nacionales elevados al MECyT por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Gestión Pública y Privada en el marco de la L.E.S. Por otro lado se utilizarán técnicas cuantitativas (cuestionarios) para la obtención de información referida a las competencias específicas que los estudiantes perciben como adquiridas; encuadrando las mismas en los parámetros explicitados en la organización curricular y en los acuerdos formativos a nivel nacional ya oficializados.

El aporte de este trabajo intentará ser doble: por un lado explorar la auto-percepción de los estudiantes avanzados en relación a su fuerte o débil formación sobre competencias específicas de la disciplina brindándonos así, por otro lado, un hallazgo más sobre la formación del psicólogo, enriqueciendo el corpus de conocimientos que sobre este tópico se viene paulatinamente gestando en nuestro país.

II- MARCO TEORICO

1. Primeros antecedentes en la formación del psicólogo: los inicios de la psicología en EEUU y Argentina

Resulta notorio marcar ciertos hitos fundacionales de nuestra disciplina para así entender el desarrollo de la misma en el mundo y sobre todo nuestro país. Suele considerarse el año 1879 como el origen de la disciplina producto de la creación del primer laboratorio experimental de psicología en la Universidad de Leipzig, a cargo de W. Wundt (Vilanova, 2003). En estos más de cien de años pueden marcarse varios puntos en una línea del tiempo. Hubo de esperarse hasta mediada la década de los años 50 para que en la Argentina se diese fin a la llamada Psicología sin Psicólogos (Vezzetti, H., 1988) y se institucionalizara la disciplina con la primera carrera de psicología y la otorgación de diplomaturas. Para ese entonces EEUU, pionero en la materia, contaría en su haber con casi seis décadas

de formación de psicólogos e inclusive de doctores (la American Psychologist Association data de 1892). Es interesante subrayar que pocos años antes de los inicios del Primer Congreso Argentino de psicología (1954) y la primer carrera en el país, EEUU comenzaba a instaurar conferencias que congregaban a psicólogos de todo su territorio para debatir y acordar estructuras curriculares y contenidos (estándares) necesarios e imprescindibles para la formación, siendo la Conferencia de Boulder “un antes y un después” en ese sentido. A través de los años se darían encuentros y congresos de este tipo en aquél país, mientras que en Latinoamérica fue recién en el año 1974 que se realizaría, similar a Boulder, el Primer Encuentro de Entrenamiento Profesional en Psicología, en la ciudad de Bogotá, Colombia (Klappenbach 2003; Ardila, 1978). Casi veinte años después veríamos en nuestro país la creación de la AUAPsi (AUAPsi, 1991) y posteriormente, en el seno de su funcionamiento, el documento base que desarrollaría entre otras cosas, estándares para la formación del psicólogo en el país. Para ese entonces, como señala Klappenbach (2003), en el interior de diversas universidades del país, algunos grupos de investigación preocupados por la formación del psicólogo, comenzarían a desarrollar estudios e investigaciones. En la Universidad Nacional de Mar del Plata (Di Doménico, 1996, 1999^a; Di Doménico & Vilanova, 1990^a, 1990^b; Vilanova, 1993, 1994, 1997; Vilanova & Di Doménico, 1999), en la Universidad Nacional de La Plata (Piacente, 1994; Piacente, Compagnucci, Schwartz & Talou, 2000; Piacente, 1998) y en la Universidad Nacional de San Luis (Klappenbach, 1999; 2000; 2002). En contraste con la psicología en el mundo, o con la propia de América Latina, la psicología de la cultura rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil), se sesgaría a lo práctico, a lo clínico y a la hegemonía monoteórica, principalmente psicoanalítica, produciendo de esa manera distorsiones en los diseños curriculares, superponiéndose criterios científicos con otros de índole práctica; confundiendo la investigación con el simple ejercicio profesional y sustituyéndose los contenidos de los cursos básicos por otros de índole praxiológica (Cortada de Cohan, 1992; Vilanova, 1994; Piacente, 1994; Piacente, 1998; Vezzetti, 1998; Vilanova y Di Doménico, 1999; Klappenbach, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001). Otro marco que ha vislumbrado influencias en estos procesos –que en

cierta forma refieren a macropolíticas, por ejemplo educativas- han sido los acuerdos geopolítico-económicos como es el caso del Mercosur; y en su interior del Mercosur Educativo, entre cuyas pretensiones se halla el libre tránsito de estudiantes y académicos entre las universidades de sus países miembros (Psicólogos del Mercosur, 1998).

Actualmente en Argentina se desarrollan los primeros procesos de acreditación de carreras, cuyos efectos habrán de evaluarse una vez concluidas las evaluaciones productos de los mismos. Debe agregarse que los estándares mínimos exigidos por el Estado para las carreras de psicología se han confeccionado sobre el documento conjunto de AUAPsi-UVAPsi elevado al MECyT en 2008 y que diera lugar a la Res. Ministerial 343/09 que rige los procesos de acreditación en marcha para la disciplina.

2. El Modelo de Competencias en las Instituciones de Educación Superior: origen y actualidad.

Orígenes de la noción de competencias en el campo educativo y psicológico

Un rastreo histórico del vocablo, y para hacer referencias a condiciones psicológicas, nos conduce a los trabajos emblemáticos del psicolingüista Noam Chomsky con su noción de "*competencias lingüísticas*" allá por el año 1964 (Díaz Barriga, 2006), aunque el uso de este término tuvo (y aún tiene) acogida de origen en el ámbito laboral y empresarial. Esta proveniencia del mundo empresario ha generado muchos interrogantes por extrapolarse este concepto a otro terreno, a priori tan distinto, como el educativo.

Por otro lado, como bien señalan diversos especialistas, el énfasis que ahora se está poniendo en las competencias no se podría entender a menos que se remita al contexto social, cultural, económico y político en el que surgieron y bajo cuya presión se vienen desarrollando (Barnet, 2001; Escudero Muñoz, 2009), llevando a muchos a afirmar que no es en el

contexto académico mundial o regional desde donde se impulsó este modelo sino desde enormes y recientes transformaciones socio productivas (Rué, 2007).

Es así que en los últimos 20 años, se fue gestando lo que a esta altura muchos se animan a definir como una Nueva Reforma Educativa, con las competencias como una de sus estrellas (Escudero Muñoz, 2009).

En este contexto de grandes transformaciones político-económicas influyendo sobre la nueva oleada educativa, sobresale del otro lado del Atlántico, el vigente “proceso Bologna” en la Comunidad Europea (El Espacio Europeo de Educación Superior, 1999). Éste ha cosechado tanto elogios como críticas -al punto de generarse movimientos “anti-Bologna” con diversas denominaciones según el país de origen-. La idea general y oficial del mismo, es la re-estructuración de la educación de los países que conforman la Comunidad Europea, homogenizando los distintos niveles curriculares con la finalidad de facilitar el tránsito de la población educativa en todos los niveles más allá del país de origen (El Espacio Europeo de Educación Superior, 1999). La noción de competencias es sólo uno de sus bastiones teóricos, y no precisamente el más atacado de todos aquellos elementos estructurales que hacen al nuevo modelo educativo universitario europeo. En ese contexto continental de reforma educativa, se llevaron adelante diversos programas e investigaciones. Vale mencionar a los fines de este trabajo, al proyecto Tunning Europeo en cuyos fundamentos se dice:

El proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. Aún más, el proyecto tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. (...) Para las instituciones de educación superior estas reformas significan el verdadero punto de partida para otro análisis: la sintonización en términos

*de estructuras y programas y de la enseñanza propiamente dicha. En este proceso de reforma deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Pero estos perfiles no son suficientes: de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en **términos de competencias y resultados del aprendizaje**"*
(Tuning Educational Structures in Europe, 2003).

Como sucede con Bologna, el Proyecto Tuning ha recibido adeptos como opositores. Entre las diversas críticas se le señalan, por ejemplo, su déficit teórico y abuso de una metodología empirista según la cual las opiniones de los "clientes" se erigen en el criterio que valida la descripción y clasificación de las competencias necesarias para la formación profesional en relación a las necesidades sociales (Escudero Muñoz 2009).

América Latina tuvo su propia versión de Tuning, de la cual es pertinente rescatar la definición de competencias allí utilizada:

"Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) y con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)."
(Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina, 2007)

Tomando como antecedente al "Proyecto Tuning Europa" y en el marco de tales exigencias, España confeccionó los denominados "Libros Blancos" en los cuales, y sobre la base de varias investigaciones, desarrolló completos y ricos documentos con los estándares exigidos para la confección de las diversas carreras de grado. Por su parte, aproximadamente unas 30

facultades de psicología españolas en conjunto con la ANECA (La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de España) confeccionaron el Libro Blanco de Psicología (ANECA, 2006). La definición de las competencias volcadas en el Libro Blanco fueron tomadas del proyecto Europsy - *"estándar europeo de educación y entrenamiento que permite que un psicólogo sea reconocido como poseedor de una Cualificación en Psicología de nivel Europeo"*. En dicho proyecto, como en el libro blanco español para la formación del psicólogo, se menciona dos grupos principales de competencias: las primarias, específicas de la profesión, que se relacionan con el contenido psicológico del proceso de práctica profesional; y las posibilitadoras o facilitadoras, que se comparten con otras profesiones y proveedores de servicios. Ambas son esenciales para prestar un servicio profesionalmente aceptable. Una cuestión que se subraya es que la mayoría de los conocimientos y habilidades involucradas en ambas categorías, se relacionan con el contexto concreto en que se ha de aplicar. *"Así, el psicólogo que ha demostrado una competencia profesional en un contexto con un grupo de clientes no puede asumir ser competente en otros contextos o con otros grupos de clientes en el mismo contexto."*

Críticas a favor y en contra de la noción de "competencias"

Desde un análisis de la obra de Ronald Barnett *"Los límites de las competencias"*, Francisco Xavier Gonzáles y Ortiz realiza varios planteos respecto a esta noción. Entre ellos menciona cómo desde el punto de vista etimológico y semántico, se le ha criticado al término su traducción del inglés *competence* al castellano competencias. Esto debido a que el *Diccionario de la Lengua Española* consigna como primera acepción: "Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa" y como segunda: "Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa", y sólo en la cuarta acepción aparece "Aptitud o idoneidad" que es el significado que se connota al hablar de *competencias* como se lo emplea en la actualidad

(Francisco Xavier González y Ortíz, 2008). Esta mención aquí realizada, lejos está de proponer una especie de “efecto discursivo lineal y causal” donde la semántica o etimología de la palabra genere consecuencias sobre una realidad tan compleja como la educación universitaria, y en cuyo caso con el solo uso del vocablo se desplieguen un sinfín de ideas, actitudes y comportamientos específicos en quienes hacen uso del término. Sin embargo no deja de ser interesante tomar dicho análisis como otro elemento desde el cual reflexionar en el plano de la realidad educativa universitaria, revisando ciertas nociones y acciones que pueden desplegarse a su vez por las influencias sociales (y político-económicas) teniendo efectos que lleguen a coincidir con dicha etimología y/o semántica. Es así que puede pensarse en ser competente “para ganar”; “para ganarle al otro” o a los otros competidores; pudiendo intervenir de modo sutil y sin explicitarse, la influencia del mundo empresarial o de mercado en la educación superior. Siguiendo el desarrollo del citado autor inglés, se subrayan dos concepciones generales de competencias, una y otra limitantes y cerradas; ambas con sus correspondientes ideologías de fondo: las académicas (el intelecto, los conocimientos, la verdad, la objetividad y las disciplinas) y las operativas (los resultados, las habilidades y la capacidad de transferencia). Las primeras emergentes del ámbito universitario; las segundas del mundo empresarial. (Barnnet, 2001). Aquellas posicionadas del lado de la “cultura cognitiva”, y las otras en su estrecha relación con la economía; las primeras aliadas con la ilustración basada en la verdad, las segundas obtenidas dentro de una estructura de poder y de éxito. Por todo esto, considera el autor que hubiese sido más oportuno la utilización de términos como habilidades o capacidades (términos a su vez más aceptados en los documentos vernáculos).

De la bibliografía existente en castellano, podemos obtener múltiples definiciones de competencias, siendo esta proliferación semántica otro “capítulo de críticas” al modelo. Sin embargo, y en respuesta a esta multiplicidad de definiciones, Joan Rue tomando la propuesta y desarrollos

de Eraut (Eraut, 1994; 2006) y de Winterton (Winterton, Delamare & Stringfellow, 2006) propone como consensuada la siguiente caracterización de las competencias. Siguiendo a los autores podemos decir que las competencias son de naturaleza compleja e incorporan actitudes, capacidades y habilidades, sin confundirse con ninguna de ellas en particular; son de naturaleza conductual y duradera y susceptibles de ser aprendidas. A su vez se las concibe en términos dinámicos y evolucionan con la actividad y el aprendizaje. Se las aprende y desarrolla a partir de contextos (de experiencia y de aprendizaje). Van más allá de las habilidades cognitivas y de las motrices. Están relacionadas con niveles superiores de actuación laboral u ocupacional y se consideran como generalizables entre diversas situaciones, siendo sólo las más básicas las que pueden ser más independientes de los contextos. Su evaluación no siempre es fácil, especialmente para niveles de actuación elevados, por lo que deben emplearse diversas modalidades y procedimientos para hacerla.

De manera más moderada, están quienes sin dejar de lado sus críticas tanto desde planos ideológicos como teóricos y metodológicos, encuentran en el modelo tanto una oportunidad de cambio y mejora, como aspectos provechosos en pos de la calidad en educación superior. En este sentido, el ya citado Escudero Muñoz (2009), por ejemplo, propone un “Modelo *con* Competencias” en lugar de un “Modelo *por* competencias”, refiriendo con ello a que debe integrarse esta noción con la tradicional de contenidos utilizada en las Universidades.

Clasificaciones de las Competencias

Dando un paso más allá de la(s) definición(es) encontramos diversas clasificaciones de las competencias. Ya se mencionaron las de Europsy y con ellas la del Libro Blanco Español para Psicología. En este caso se las subdivide en “*dos grupos principales de competencias, (i) las que se relacionan con el contenido psicológico del proceso de práctica profesional (competencias primarias) y (ii) las que permiten al profesional prestar sus servicios eficazmente (competencias posibilitadoras o facilitadoras)*”.

Por su parte, Joe Rue, basándose en la ya citada propuesta de Winterton (Winterton, Delamare & Stringfellow, 2006) propone una tipología de competencias sobre el entrecruzamiento de dos ejes. Uno de ellos conformado por los saberes conceptuales en un extremo y operacionales en el otro; mientras que el segundo eje se constituye por los aspectos personales de un lado y ocupacionales al otro. Así quedan configuradas 4 áreas de competencias: Competencias cognitivas (conocimiento); Competencias funcionales (hábitos); Meta-competencias Facilitadoras del aprendizaje; y Competencias sociales (actitudes y comportamientos).

Escudero Muñoz (2007), también propone una especie de clasificación general de las competencias, refiriéndose también a cuatro categorías: Competencia cognitiva especializada, Competencia Personal, Competencia Social y Competencia ética. Junto a estas interactúan las meta-competencias.

En nuestro país podemos tomar como propuesta la plasmada en el documento de AUAPsi del año 1998 en el marco del *"Proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en psicología de la asociación de unidades académicas de psicología"* (AUPsi-Fomec, 1998). Dicho emprendimiento fue coordinado por el especialista español Cesar Coll. En esta producción se habla de *competencias o capacidades* necesarias para la formación del psicólogo, brindándose una definición operativa en base a los conocimientos, habilidades y actitudes a alcanzar. La clasificación es la siguiente:

1. Capacidades Cognitivas:

Definición: conocimientos referidos a cada uno de los núcleos temáticos que se despliegan en el apartado de contenidos del currículum, en los niveles correspondientes a actitudes, destrezas y procedimientos.

Enunciado: desarrollar competencias que permitan adquirir, utilizar y analizar conocimientos sobre:

- a) la explicación y comprensión del psiquismo
- b) la constitución, desarrollo y aplicaciones de la disciplina

2. Capacidades Lingüísticas:

***Definición:** competencias necesarias para la comprensión y comunicación de saberes y conocimientos relativos a las prácticas científicas y profesionales en psicología. Incluyen la comprensión y producción de diferentes tipos de texto científico en lengua oral y en lengua escrita.*

***Enunciado:** desarrollar competencias en lengua oral y escrita, necesarias para la comprensión, producción y comunicación de conocimientos relativos a las prácticas científicas y profesionales en Psicología. Incluyen adquirir el dominio de los principales estilos de comunicación científica para la elaboración de relatorías, exposiciones, memorias, artículos científicos, informes científicos (tesis, tesinas, monografías).*

3. Capacidades Técnico Instrumentales:

***Definición:** competencias necesarias para la comprensión, construcción y el manejo de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos psicológicos*

***Enunciado:** adquirir competencias en los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos propios de la investigación en la disciplina y su transferencia a los diferentes campos y ámbitos de aplicación.*

4. Capacidades ético-axiológicas-deontológicas:

***Definición:** competencias relativas al valor de la educación y del conocimiento; a las aplicaciones del conocimiento (ejercicio de la profesión), a los valores que están implicados (deontología profesional) y finalmente a la dimensión ética en la práctica de la enseñanza, la investigación, la extensión.*

***Enunciado:** promover competencias relativas a la dimensión ética – axiológica - deontológica implicada en la producción, transmisión, transferencia y aplicación del conocimiento, especialmente con relación a los valores y responsabilidades involucrados en el ejercicio científico y profesional del psicólogo.*

5. Capacidades de relaciones interpersonales:

***Definición:** capacidades para relacionarse con otros sujetos para llevar a cabo proyectos comunes, a través de la cooperación, integración, respeto mutuo, no discriminación de las diferencias. El desarrollo de estas capacidades facilitará la conformación de equipos de trabajo para la construcción, producción y aplicación de conocimientos.*

***Enunciado:** desarrollar capacidades de relaciones interpersonales indispensables para la realización de actividades comunes en lo científico y profesional, referidos a los diferentes campos y ámbitos del quehacer psicológico, que suponen la cooperación, la integración, el respeto mutuo, que requieren el desarrollo del juicio crítico sobre la propia actividad y las actividades compartidas.*

6. Capacidades de actuación, inserción e intervención laboral:

***Definición:** capacidades que posibiliten la aplicación de los conocimientos adquiridos en el mundo del trabajo.*

***Enunciado:** desarrollar capacidades para la concreción de la actuación, inserción e intervención laboral, en los campos y ámbitos de aplicación de la Psicología.*

7. Capacidades de autonomía y creatividad:

***Definición:** competencias relativas a la construcción, producción, transferencia, juicio crítico y autonomía en la búsqueda del conocimiento.*

***Enunciado:** promover capacidades relativas a la autonomía en la búsqueda del conocimiento, al juicio crítico y a la creatividad, para detectar problemáticas específicas del conjunto de la disciplina y la profesión y encontrar las respuestas adecuadas.*

En síntesis, se observan múltiples posturas y fundamentos en favor o en contra del modelo competencial –sea en sus definiciones, clasificaciones y sub-clasificaciones, como en las teoría (o ausencia de ella) y aspectos

ideológicos y contextuales subyacentes. Así están quienes entienden que con el modelo se arrastra indefectiblemente una concepción óptima quizás para la formación en educación técnica y para los ámbitos empresariales laborales, lo que llevaría a una asimilación de las IES al orientarlas hacia aquél paradigma por el hecho de alcanzar graduados más eficaces de cara a una adaptación al mercado. Otros encuentran disfrazado en este modelo – ahora con otro nombre-, a su antecesor en la historia de las grandes políticas educativas: el Modelo por Objetivos; y por ende un enfoque comportamental y operacionalista, considerándola por lo tanto una concepción muy restrictiva e ineficaz en materia educativa. En la misma senda crítica, encontramos planteos que no ven en el modelo algo fructífero y consideran que el mismo no ofrece nada nuevo a los ya conocidos modelos pedagógicos. Están quienes, ya en otra senda, mantienen muchas de las críticas anteriores, sobre todo a los proyectos y programas paradigmáticos que se han impulsado en Europa -como el caso del proyecto Tuning-, pero sin embargo ven en esta concepción la oportunidad para profundizar la calidad de la enseñanza universitaria, tomando el modelo de competencias e integrándolo con otros en tanto y en cuanto se repare en aquellas críticas que se le señalan.

3. Antecedentes e Investigaciones sobre competencias del psicólogo en el marco de la Formación del Psicólogo en nuestro país.

Como se ha sostenido hasta aquí, las competencias del psicólogo, su enseñanza-aprendizaje y evaluación de las mismas en los graduados, se instala en el terreno de la “Formación del Psicólogo”. En nuestro país ha sido este un campo de investigación que debe reconocerse no ha tenido fuertes desarrollos. Sin embargo en las últimas dos décadas se han configurado pequeñas comunidades, alrededor de cátedras y grupos de investigación que desde diversas aristas han impulsado investigaciones sobre estas temáticas. En el apartado II.2 se hizo alusión a los diversos trabajos que en los últimos 20 años vienen emprendiendo diversos grupos de investigación en distintas universidades del país, sobre la formación del psicólogo. En el año

2004 se dispone de un estudio empírico y local sobre competencias profesionales del psicólogo, con la particularidad de que indaga a todos los actores involucrados, incluyendo a los usuarios de las prestaciones psicológicas. En dicha investigación se explora sobre las competencias de una población de graduados de Capital Federal, para lo cual se consulta y recaba opiniones de los mismo graduados como también de empleadores de instituciones estatales y privadas (Castro Solano, 2004).

El objetivo general de esta investigación fue analizar el ajuste entre las competencias del *psicólogo* y las necesidades de sus perfiles en cuatro grandes áreas: salud, educación, justicia y trabajo, desde el punto de vista de los usuarios del sistema. Por un lado se entrevistó a un centenar de empleadores de psicólogos en distintas áreas, a quienes se les solicitó que especificaran las competencias requeridas a los psicólogos para un desempeño idóneo, en cada ámbito particular; por otro lado recolectaron datos de casi quinientos psicólogos a quienes se les administró una encuesta similar para relevar la propia opinión de competencia en 57 habilidades básicas identificadas por aquellos empleadores.

Castro Solana, concluye que las competencias profesionales que discriminan más a los grupos según los años de graduación, son las relacionadas a área clínica exclusivamente; auto-percibiéndose en las demás competencias en un nivel promedio. Por el lado de los estudiantes a punto de graduarse, se observa una baja auto-percepción de competencias en casi todas las áreas. En términos generales observa un pobre ajuste entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las habilidades que tienen los psicólogos.

A demás de este estudio pionero, existen otros desarrollos y focos de investigación nacional, sobre la formación del psicólogo. En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, encuadradas en el Grupo de Investigación: *"Historia, enseñanza y profesionalización de la psicología en el cono sur"*, comienzan a emprenderse diversas investigaciones que indagan la formación del psicólogo, tomando como población de estudio al propio estudiantado de la carrera (Moya, 2008;

Manzo, 2009). Entre las conclusiones a las que se arriba en el primer trabajo, vale subrayar el acuerdo entre los estudiantes del ciclo básico como profesional, respecto la importancia del ámbito clínico, en detrimento de otras áreas, para la formación de grado. Por otro lado, en el estudio de Manzo, realizado sobre una población de estudiantes avanzados de psicología de la misma Universidad, vemos reaparecer esta ponderación del ámbito clínico como área en la cual los estudiantes se sienten más capacitados que en otras; con la curiosidad de haber obtenido también un alta valoración en la propia formación en el área de investigación respecto las competencias cognitivas y similar en el área de evaluación psicológica en las competencias instrumentales.

Fuera del ámbito investigativo-científico, encontramos como elementos de consensos básicos los ya mencionados Documento de AUAPSI de 1998 (con base empírica) y el Documento Conjunto del año 2008 de AUAPsi-UVAPsi y en el que también participó la Federación de Psicólogos de Argentina -FEPPRA (de base deliberativa). Sobre una evaluación de puntos débiles y fuertes de las distintas carreras de psicología de país, estos documentos buscan plasmar una estructura base de curricula para las carreras de psicología. Si bien no se desarrolla un modelo por competencias al modo europeo, sí se menciona entre los puntos débiles que se detectaron a nivel nacional, el déficit en la formación práctica y aprendizaje de habilidades profesionales e investigativas del graduado de psicología durante el transcurrir en la carrera, proponiendo el perfil de graduado y los contenidos y objetivos, entendiendo estos *"en términos de competencias o capacidades que debe desarrollar o adquirir el futuro graduado en Psicología"* (AUAPsi-Fomec; 1998). Luego, en el mismo informe se mencionan bajo la noción de capacidades, una serie competencias -mencionadas en el apartado anterior-.

Otro elemento relevante sobre la formación del psicólogo en el país, lo encontramos, ya en un plano normativo, en la Resolución 343 del año 2009 (Res. 343/09 MECyT). Dicha norma se enmarca en el proceso de acreditación y evaluación de carreras de psicología del país por el cual se

está atravesando actualmente y que es exigido por la Ley de Educación Superior. Entre los requisitos exigidos y mencionados en la Res 343/09, se encuentra una carga horaria importante en la formación práctica. Como sucede en los documentos de base citados, no se hace mención a un modelo de competencias (dicho vocablo aparece mencionado sólo una vez en todo el documento-norma del Ministerio) ni se define un catálogo de las mismas al modo de la Comunidad Europea; existiendo sí un listado de actividades reservadas al título basado en la documentación preexistente. Sin embargo esta “ausencia” no le quita relevancia a esta noción, ya que la misma se detecta en todos los documentos citados a través de términos como *habilidad, saber hacer, conocimiento práctico*, etc. Es por esta razón que puede justificarse la indagación de la formación práctica del psicólogo desde las concepciones planteadas.

III- ESTUDIO EMPÍRICO:

1. Hipótesis y aspectos metodológicos.

Aspectos Generales

Si volvemos a los consensos que hay respecto al término competencia, una de las características que suele atribuirse, es que las mismas se ponen en juego en un contexto determinado. Si el objetivo de este trabajo es indagar la autopercepción de los estudiantes sobre competencias específicas del quehacer profesional, puede suponerse que se hallarán dificultades en la población en estudio, ya que estos alumnos disponen de pocas experiencias y contextos donde hayan podido desplegar y poner en ejercicio este tipo de competencias. No obstante, en la currícula local se integran residencias de pre-grado; prácticas de las asignaturas del Área de Ámbitos de Trabajo Profesional, entre otras actividades pedagógicas claros aspectos prácticos y experienciales¹.

¹ Para el caso de la carrera de Psicología de la UNMdP

En consecuencia, se considera que un cuestionario de opinión puede ser un instrumento valioso para explorar en la población objetivo la auto-percepción que los estudiantes avanzados tienen para desempeñarse ante ciertas problemáticas del quehacer psicológico dentro de ciertos ámbitos de inserción profesional. Se ha decidido utilizar un cuestionario implementado en el año 2008 con estudiantes avanzados de psicología en esta misma facultad (Manzo, 2009), lo cual permitió obtener resultados con un instrumento ya utilizado con éxito y a la vez poder comparar ambas cohortes. El cuestionario permitió relevar la opinión de los estudiantes en siete grupos de capacidades necesarias (AUAPsi-Fomec, 1998) para la formación de un psicólogo, discriminando aquellas que hacen a las competencias prácticas.

Aspectos Específicos

Los objetivos y la hipótesis de trabajo que guiaron el estudio fueron los siguientes:

a) **Objetivo General:**

Obtener conocimiento validado desde el cual aportar al mejoramiento de la formación práctica en psicología ante los déficits detectados en el área práctica a nivel local y en el marco actual de la carrera incluida en el art. 43 de la LES.

b) **Objetivos particulares:**

- 1- Relevar y sistematizar la autopercepción de competencias prácticas de estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la UNMdP.
- 2- Comparar los resultados obtenidos en dos cohortes (2008-2011) de estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMP.
- 3- Comparar los resultados obtenidos a través del cuestionario, con los documentos elevados oficialmente al MECyT y la Resolución Ministerial 343/09

c) Hipótesis:

- 1.- Los estudiantes avanzados de psicología de la UNMP se perciben poco competentes en todas las áreas de desempeño profesional debido a un déficit en la formación práctica.
- 2.- No se presentarán diferencias significativas entre las dos cohortes evaluadas (2008-2011).

d) Muestra

El grupo de estudio estuvo conformado por alumnos que cursaban el ciclo de formación profesional (estimado N= 114). La composición muestral representará el 63 % de la población efectiva de alumnos cursantes en dicho ciclo (estimado en 180 alumnos).

Se entiende por ciclo profesional o avanzado el trayecto formativo referido a la formación en los campos aplicados del desempeño profesional específico. Este ciclo incluye el área de ámbitos de trabajo psicológico (orientaciones en psicología educacional, laboral, jurídica y clínica), los seminarios de orientación a cada ámbito y las residencias institucionales de pregrado (OCS 143/89).

e) Fuentes de Datos e Instrumentos

Para la realización del presente proyecto se contará con dos clases de fuentes:

1- Primarias: datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario con formato de escala lickert. (Manzo & Di Doménico, 2009).

2- Secundarias: datos del Documento Conjunto AUAPsi-UVAPsi 2008, elevado al MECyT; Decreto 2447/85 de Incumbencias Profesionales, Informe Segunda Etapa del Programa de Innovación Curricular, AUAPSi-FOMECC 1998; Resolución Ministerial 343/09 y sus documentos de base.

El instrumento cuenta con 120 ítems y escala de respuesta tipo Likert con la que se indaga el grado de capacitación (“nada capacitado”, “poco capacitado”, “medianamente capacitado”, “totalmente capacitado”, “no sé si estoy capacitado”)

que el sujeto considera tener respecto a cada ítem. El mismo se confeccionó tomando el informe de AUAPsi-Fomec (1998) donde se mencionan siete capacidades o competencias necesarias para la formación del psicólogo, a saber: competencias cognitivas; competencias lingüísticas; competencias técnico-instrumentales; competencias ético-axiológicas-deontológicas; capacidades de relaciones interpersonales; capacidades de inserción e intervención laboral; capacidades de autonomía y creatividad.

Los estudiantes respondieron al cuestionario de manera independiente y anónima. En todos los casos la participación en el estudio fue voluntaria y bajo consentimiento informado.

Una vez realizada la administración se procedió a la codificación de las respuestas y al ingreso de los datos en una matriz diseñada específicamente para esta investigación en el software SPSS 17.0 que permitió el procesamiento de la información de manera económica y analizable estadísticamente.

En la propuesta inicial, o ante-proyecto, se propuso realizar grupos focales para, a través de esta metodología cualitativa y complementaria al cuestionario, ahondar en algunos ítems cuyas frecuencias de respuesta hubiesen resultado llamativas o relevantes por algún motivo. Sin embargo surgieron fuertes dificultades por parte de la población de estudio para realizar las mismas, lo cual impidió disponer de una masa de alumnos suficientes para poder realizar los focus-group.

2. Resultados y Análisis de resultados.

Considerando que se ha replicado un cuestionario ante una población de iguales características, el análisis de los resultados se presentará en cuatro secciones. En un primer sub-apartado se comparará los resultados del 2008 con los del 2011 en ciertos aspectos generales. Luego se analizará y dará sentido a los datos arrojados en la actualidad, deteniéndonos en ítems correspondientes a los ámbitos de inserción profesional: Educativa, Laboral y Clínico. De estas áreas y campos, se analizará sus aspectos instrumentales los cuales se corresponden con ciertos ítems específicos del

cuestionario tal como el mismo fue estructurado en la versión original (Manzo & Di Doménico, 2009) basándose en el informe de AUAPSi-Fomec de 1998.

a. Autopercepción de estudiantes avanzados de psicología de la UNMdP. Comparación 2008-2011.

	CLINICO	EVALUAC. PSICO.	SOCIAL COMUNIT.	INVESTIG. PSICO.	SANITARIO	EDUCACION AL	JURIDICO	LABORAL - ORGANIZ.	PSICO. POLITICIA	PSICO. DEL TRANSITO	PSICO. ECONOMICA	
2011	3,15	3,04	2,82	2,76	2,41	2,39	2,38	2,21	1,6	1,44	1,39	\bar{x}
2008	3,45	3,33	2,94	2,92	2,81	2,48	2,28	2,05	1,55	1,47	1,26	\bar{x}
	CLINICO	EVALUAC. PSICO.	SOCIAL COMUNIT.	JURIDICO	INVESTIG. PSICO.	SANITARIO	EDUCACION AL	LABORAL - ORGANIZ.	PSICO. POLITICIA	PSICO. DEL TRANSITO	PSICO. ECONOMICA	

Cuadro 1a. Ítem competencias de Actuación por Ámbito. Valores medios ordenados en forma decreciente. Muestras 2008-2011

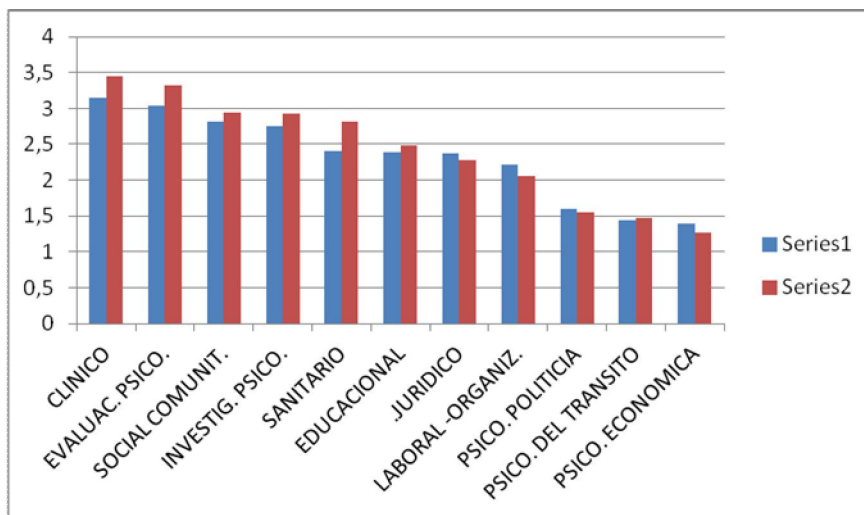


Gráfico 1a. Ítem competencias de Actuación por Ámbito (valores medios)

En el cuadro 1a y en el gráfico 1 se presentan los resultados de un ítem específico al desempeño general en cada ámbito evaluado (*Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito x, me considero...*). Los resultados indican similitudes notorias en los valores obtenidos en la muestra del año 2008 y la de este año. Sin embargo los sutiles cambios de valores

por cada ámbito muestran algunas regularidades. Los resultados arrojan que en los ámbitos clínico, evaluación psicológica, social comunitario, investigación psicológica, sanitario, educacional y psicología del tránsito la muestra de alumnos 2011 se considera levemente menos capacitado que la muestra 2008. Inversamente y con proporcionalidades similares, se hallan los ámbitos laboral, psicología política, y económica. Algunas de estas diferencias son tan leves que podrían llegar a considerarse resultados iguales. Tal es el caso de Ámbito Social Comunitario, Ámbito Educacional, Ámbito Jurídico, Ámbito Psicología Política, del Tránsito y Psicología Económica.

Lo que resulta más destacable aun es el orden en que los ámbitos han quedado en las distintas muestras. El cuadro 1a ordena los resultados en forma decreciente según los valores de las medias (\bar{X}), tomando como referencia la muestra 2011. Es así que los ámbitos Psicología Laboral, Psicología Política, del Tránsito y Económica (estos últimos tres pudiendo englobarse bajo el término de “Ámbitos Emergentes”) ocupan en ese orden los últimos lugares en lo que a auto-percepción de capacidades tendrían los alumnos en ambas muestras; y como mencionábamos antes casi no encontrándose diferencias entre los valores de las muestras en relación a cada uno de estos ítems. Los primero tres lugares del cuadro 1a se mantienen de igual manera en ambas muestras (clínica, evaluación psicológica y social-comunitario). Los cuatro lugares siguientes, lo que sería el centro de la tabla, cambia respecto una muestra de la otra no habiendo coincidencia de lugares entre las elecciones hechas según la autopercepción. Sin embargo en estos cuatro ámbitos, los valores se encuentran muy parecidos en ambas muestras: Investigación Psi. año 2008, 2,81 vs. 2,76 en el 2011; Sanitario 2,48 vs. 2,41 en la actualidad; Educacional 2,28 vs. 2,39. Solo el ámbito Jurídico presenta una diferencia mayor (la mayor diferencia de todas): 2,92 en el 2008 vs. 2,38 en el 2011. O sea 0,54. Esto marca un punto de contraste entre ambas muestras. El otro

punto quizás a destacar sea la diferencia entre los valores extremos en ambos años: 2,19² en el año 2008 y 1,76 en el año 2011³

Por otra parte, observamos que al igual que en el año 2008, el ámbito clínico es el que recibe las más altas autopercepciones respecto al propio nivel de capacitación. Siguiendo en la misma línea de relaciones, encontramos alrededor de un 95% de la muestra no tiene aprobada la asignatura Psicología Jurídica⁴ (estando promediando su cursada al momento de ser encuestados) contra un 55,3% que no ha cursado Educacional y un 61,4 que no lo ha hecho en la asignatura Psicología Laboral. Sin embargo las medias que arroja el cuadro respecto estos tres ámbitos son casi iguales: 2.39; 2.38 y 2.21 respectivamente.

b. Autopercepción de Competencias Instrumentales correspondientes a los Ámbitos: Educacional, Clínico y Laboral (Estadísticos descriptivos para las muestras generales 2009-2011).

b.1 Ámbito Educacional

ITEMs -COMPETENCIAS INSTRUMENTALES EN AMBITO EDUCACIONAL-	2008: Medicanam. Capac. + Totalm. Capac.	2011: Medicanam. Capac. + Totalm. Capac.	2011: Poco Capac. + Median. Capac.
Para diagnosticar problemas del lenguaje en niños y adultos, me considero	36,00%	22,00%	65,80%
Para la detección temprana de problemas de aprendizaje en niños y adolescentes, me considero	29,60%	25,50%	54,38%
Para realizar tratamientos de niños y adolescentes con problemas escolares, me considero	22,60%	20,20%	54,38%

² Como resultado de la sustracción de 3,45 (ámbito clínico) y 1,26 (Psicología Económica).

³ Como resultado de la sustracción de 3,15 (ámbito clínico) y 1,39 (Psicología Económica).

⁴ EL alto porcentaje de estudiantes que no tenían aprobada la asignatura psicología jurídica, sumado a que en el estudio de Manzo del 2009 no se analizaron los resultados arrojados por los reactivos correspondientes a este ámbito, llevo a no tomarlo en cuenta como sí se hizo con los otros tres.

Para realizar una evaluación del aprendizaje, me considero	33,60%	30,10%	53,10%
Para realizar orientación psicológica a padres, me considero	30,06%	28,10%	52,63%
Para intervenir psicoeducativamente en familias, me considero	23,20%	23,70%	49,12%
Para administrar baterías de tests psicoeducacionales, me considero	21,80%	29,80%	48,24%
Para planificar y realizar una entrevista psicoeducativa, me considero	21,80%	24,80%	47,36%
Para llevar a cabo tareas de orientación vocacional y ocupacional, me considero	16,10%	7,90%	44,73%
Para realizar intervenciones psicopedagógicas en adultos, me considero	24,80%	15,00%	43,85%
Para orientar psicoeducativamente a docentes y directivos de escuelas, me considero	13,60%	17,50%	43,00%
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos en el ámbito educativo, me considero	19,20%	21,10%	42,10%
Para intervenir psicopedagógicamente en educación especial, me considero	8,90%	8,00%	31,00%

Cuadro b.1.: Comparación inter-muestras 2008-2011. Porcentajes de respuestas para los ítems del ámbito educacional en competencias instrumentales

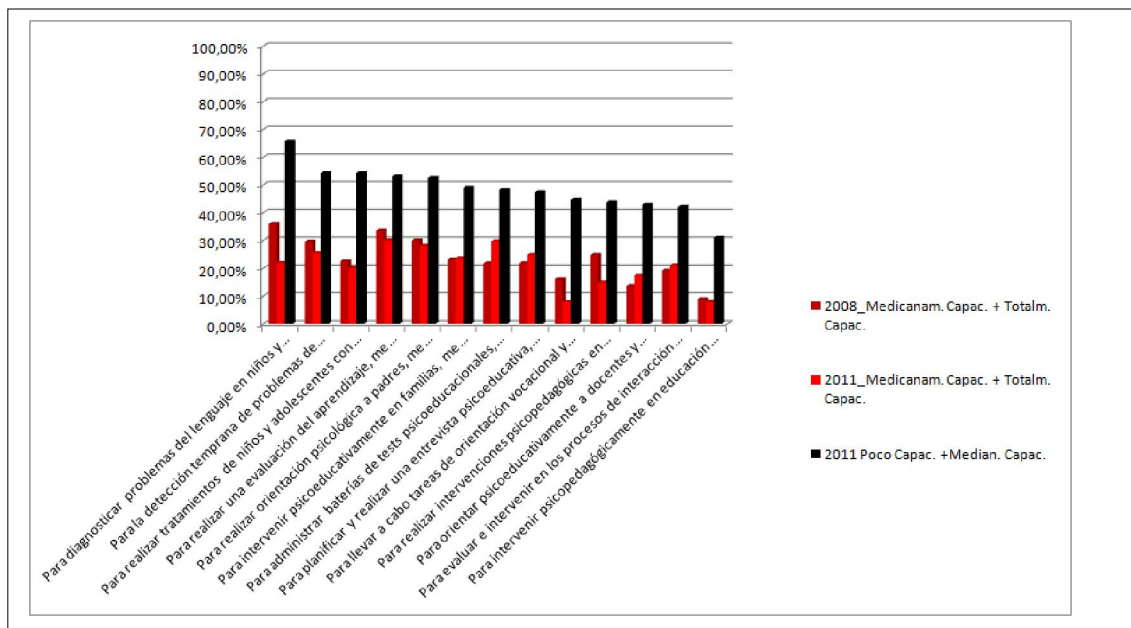


Grafico b.1. Comparación inter-muestras 2008-2011 para las respuestas de los ítems del ámbito educacional en competencias instrumentales

En el cuadro b.1 se vuelcan los valores promedios de 13 ítems que componen el eje *Competencias Instrumentales* en el ámbito Educativo; dicha categorización -competencias instrumentales- se sostiene en la propuesta de Cesar Coll (AUAPSi-FOMECA, 1998). Profundizar en este aspecto se fundamenta en los objetivos de este trabajo, que es indagar en competencias específicas ligadas a la práctica profesional. A su vez el gráfico b.1. permite ilustrar estos mismos valores a través de un gráfico de barras.

En el cuadro b1, podemos observar los trece ítems involucrados, de manera específica, en las competencias instrumentales para el ámbito psicoeducativo. Las mismas están ordenadas de forma descendente según el nivel de capacitación propia que los estudiantes le asignaron en la muestra del año 2011. Recordemos que el cuestionario evaluaba 4 grados: Nada Capacitado; Poco Capacitado; Medianamente Capacitado y Totalmente Capacitado⁵. Por otra parte podemos observar en el cuadro b.1.2. cuatro posibles rankings. El primer ranking (columna A) se basa en la muestra 2009 e integra los porcentajes de los niveles *“medianamente capacitado”* y *“totalmente capacitado”*. Este agrupamiento es el que se llevó a cabo al momento de volcar y analizar los resultados en el estudio del 2009 (Manzo, 2009). Luego tenemos el segundo ranking donde ya aparecen los datos de la muestra actual y se mantiene la misma integración de niveles tal como se hiciese en aquella muestra. La tercera jerarquización (columna C) comparte la misma muestra que la anterior -2011-, sin embargo de las 4 categorías o niveles de medición del instrumento, se obtiene ahora tres: mantiene las dimensiones de los extremos, “nada capacitado” y “totalmente capacitado” y solo integra la segunda y la tercera (“poco capacitado y “medianamente capacitado”) en una sola, sobre cuyos porcentajes se ordena esta columna. Por último aparece un último ranqueo correspondiente a la media (X) de la muestra 2011. Este formato y organización de cuadros, se

⁴Una quinta opción de respuesta es “No sé si estoy Capacitado”

replicará para los otros dos ámbitos que serán expuestos en los próximos apartados.

ITEMs -COMPETENCIAS INSTRUMENTALES EN AMBITO EDUCACIONAL-	COLUMNA - RANKING			
	A 2008: Medicanam.Capac. + Totalm. Capac.	B 2011: Medicanam.Capac. + Totalm. Capac.	C 2008: Poco Capac. + Medicanam.Capac.	D Medias X
Para diagnosticar problemas del lenguaje en niños y adultos, me considero	1	7	1	7
Para la detección temprana de problemas de aprendizaje en niños y adolescentes, me considero	4	4	2	4
Para realizar tratamientos de niños y adolescentes con problemas escolares, me considero	7	9	2	8
Para realizar una evaluación del aprendizaje, me considero	2	1	4	2
Para realizar orientación psicológica a padres, me considero	3	3	5	1
Para intervenir psicoeducativamente en familias, me considero	6	6	6	5
Para administrar baterías de tests psicoeducacionales, me considero	8	2	7	3
Para planificar y realizar una entrevista psicoeducativa, me considero	8	5	8	6
Para llevar a cabo tareas de orientación vocacional y ocupacional, me considero	11	13	9	11
Para realizar intervenciones psicopedagógicas en adultos, me considero	5	11	10	12
Para orientar psicoeducativamente a docentes y directivos de escuelas, me considero	12	10	11	9
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos en el ámbito educativo, me considero	10	8	12	10
Para intervenir psicopedagógicamente en educación especial, me considero	13	12	13	13

Cuadro b.1.2: Comparación inter-muestras 2008-2011. Ranking respuestas para los ítems del ámbito educacional en competencias instrumentales

Si comparamos la muestra 2008 con la 2011 (columna A y B del cuadro b.1.2.) observamos ciertas diferencias entre las consideraciones que los estudiantes hacen de sus propias capacidades. Tomemos algunos ítems para poder encontrar concordancias y discrepancias y así sentar las bases

para diversas conclusiones. En la muestra 2008 el 33,6% (cuadro b.1.) de los estudiantes se autopercebían capacitados –integrando las categorías “*medianamente capacitado*” y “*totalmente capacitado*”- “*para realizar una evaluación de aprendizaje*”, siendo así el segundo porcentaje más alto de los ítems correspondientes a *competencias instrumentales* en el ámbito educativo. Algo similar ocurría en la muestra 2011. En este caso ocuparía el primer lugar de este cuerpo de ítems, pero con un 30,1% de la población auto-otorgándose este puntaje (columna B). En ambas ocasiones se sumarían los porcentajes obtenidos entre quienes se consideraron “totalmente capacitados” y “medianamente capacitados”. Sin embargo los resultados cambian sensiblemente al momento de realizar otro tipo de integración y suma de valores. En la columna C del cuadro b.1.2. se plasman un ranking según los valores obtenidos entre quienes se consideran “poco capacitados” y “medianamente capacitados” para la muestra 2011. Por un lado podemos observar cómo el ítem “*para realizar una evaluación de aprendizaje*” pasa de la primera posición en la columna B al cuarto lugar en la C. No solo eso sino que el porcentaje de respuestas obtenidas, casi se duplica (de 30,1% en la columna B, a 53,10% en la C). En el otro extremo del ranking, encontramos una recurrencias en cuanto al orden. Los ítems “*para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en grupos...*”; “*para orientar psicoeducativamente a docentes y directivos de escuelas*” y “*para intervenir psicopedagógicamente en educación especial*” se ubican entre los últimos cuatro lugares en los cuatro ranking. Contrario es lo que sucede con los ítems: “*realizar una evaluación de aprendizaje*” y “*detección temprana de problemas de aprendizaje en niños y adolescentes*”. Estos se ubican entre los primeros lugares de las columnas A, B y C (no así en la D).

Si establecemos una comparación entre la columna A y la B –las cuales difieren solo en la muestra de proveniencia mas no en el tipo de población- obtenemos 10 similitudes entre las posiciones que ocupan los diversos

ítems⁶. Es así que el ítem II obtiene el segundo lugar en 2008 y el primero en el 2011 con una diferencia de 3,5%. El ítem III igual lugar –tercero- y una diferencia de menos de un 2%. El ítem IV igual posición y 4,1% de diferencia. Item VI, igual ubicación y 0,5% de diferencia. El ítem VII dos posiciones de discrepancia y un 2,4% diferencia. El VIII tres lugares y 3 % de diferencia. El ítem X dos ubicaciones de distancia y 1,9%. El XII dos posiciones y 3,9%. Y el XIII una posición de diferencia y 0,9%.

Es interesante ver como los rankeos entre la columna A y la C aumentan en similitudes – a pesar de discrepar en la integración de las categorías- llegando a encontrarse 11 lugares similares entre ambos ordenamientos. No se alcanza el mismo cuando comparamos la columna B y C (solo 8 ítems obtienen posiciones similares). Además de estas discrepancias, los porcentajes que arroja esta última comparación son sensiblemente distintos. Tomemos el ejemplo de *“Diagnosticar problemas del lenguaje en niños y adultos”*. Si se suman los porcentajes entre quienes se consideran *“nada capacitados”* para desempeñarse en este aspecto con aquellos que entienden estar *“poco capacitados”*, obtenemos un 22% y un séptimo lugar en el ranking (Cuadro b.1.2., columna B). Mientras que si observamos el mismo ítem en la columna C (donde se suman los porcentajes de quienes se consideran *“poco capacitado”* y *“medianamente capacitado”*) obtenemos un primer lugar para este ítem y un valor de 65,8% (casi el triple).

Estas comparaciones son interesantes ya que nos permiten obtener diversas conclusiones inter-muestras pero también hacia el interior de una misma (para el caso la 2011).

Saliendo un poco de las comparaciones entre muestras nos centraremos ahora en los resultados actuales, tomando en cuenta el ranking de la columna C del cuadro b.1.2.

⁶ Decimos similitudes ya que en muchas ocasiones no se igualan (un ejemplo de igualdad sería: ítem x en el primer puesto de ambas muestras y con iguales porcentajes de respuesta). Sin embargo la distancia de no más de tres posiciones entre rankings, ni más de 4% de diferencia entre los porcentajes entre una muestra y otra será, para el caso de este trabajo, considerado como valores similares.

Dos valores se destacan claramente del resto. El primer lugar y el último. Aquél corresponde al ítem “*diagnosticar problemas del lenguaje en niño y adultos*” con un 65% mientras que en el último lugar se halla el ítem “*intervenir psicopedagógicamente en educación especial*” con 31%. Los otros 11 ítems tienen una diferencia algo menor entre sí. El segundo en orden decreciente “*detección temprana de problemas de aprendizaje en niño y adultos*” y “*realizar tratamiento con niños y adolescentes con problemas escolares*” –ambos ítems con igual puntuación- obtiene 53% contra 42% del número 12 “*para evaluar e intervenir en los procesos que se dan en los grupos en el ámbito educativo*”, 12,48% de diferencia entre estos dos puntajes contra 11,42% entre el primero y el segundo puesto. Si promediamos los valores dados en el valor de variable “*poco capacitado*” más “*medianamente capacitado*” para estos 13 ítems mencionados, obtendríamos un porcentaje de 48,7%. Mientras que un 30,1% aproximadamente se considera nada capacitado para los 13 ítems. El 19,7% no sabe si está o no capacitado y el restante 1,5% corresponde a quienes se consideran totalmente capacitados. Podríamos pensar, siguiendo estos resultados que los estudiantes se autoperciben con algunas competencias instrumentales para desenvolverse en este ámbito, a pesar de no haber cursado, gran parte de la muestra, la asignatura Psicología Educacional y no teniendo ninguno el final aprobado de la asignatura. Es interesante detenerse por un instante en los otros tres porcentajes. Es llamativo que un porcentaje de casi 20% en “*nada capacitado*” no obtenga resultados parecidos en “*totalmente capacitado*”; y que casi un 20% no sepa si considerarse capacitado o no.

b.2 Ámbito Clínico

El *cuadro b.2* plasma los resultados porcentuales obtenidos en el 2008 y 2011 respecto los ítems que componen las competencias instrumentales para el desempeño en el ámbito clínico. Por otra parte el cuadro b.2.2

rankea de manera decreciente la elección realizada por los estudiantes tomando como referencia la muestra 2011 y la integración *“poco capacitado y medianamente capacitado”*. Si en el análisis del ámbito educacional encontramos varias recurrencias entre el orden jerárquico que los estudiantes asignaban a los distintos ítems, mayor aun son la coincidencias de rankeos inter-muestras que se observan para el Ámbito Clínico.

ITEMs INSTRUMENTALES CLINICO-	-COMPETENCIAS EN AMBITO CLINICO-	2008: Medicanam. Capac. + Totalm. Capac.	2011: Medicanam. Capac. + Totalm. Capac.	2011: Poco Capac. + Median. Capac.
Conducir una Entrevista Psicologica		76,90%	65,50%	77,90%
Para intervenir con distintos métodos clínicos de evaluación, diagnóstico y tratamiento, me considero		54,80%	44,10%	72,80%
Para describir y medir variables tales como personalidad, inteligencia, actitud, etc., me considero		47,20%	36,90%	71,90%
Para realizar tratamientos clínicos a adultos, me considero		46,30%	46,00%	66,30%
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos psicoterapéuticos, me considero		32,50%	32,50%	63,20%
Para realizar intervenciones clínicas en familias y parejas, me considero		24,20%	23,70%	62,30%
Para realizar tratamiento clínicos a niños y adolescentes, me considero		31,20%	21,90%	57,90%
Para intervenir clínicamente con pacientes con trastorno severos de la personalidad, me considero		15,20%	16,70%	53,50%
Para llevar a cabo psicoterapias breves y/o focalizadas, me considero		26,40%	14,00%	42,10%
Para llevar a cabo tareas de cuidados paliativos en pacientes terminales, me considero		10,40%	10,60%	25,60%

Cuadro b.2.: Comparación inter-muestras 2008-2011. Porcentajes de respuestas para los ítems del ámbito Clínico en competencias instrumentales

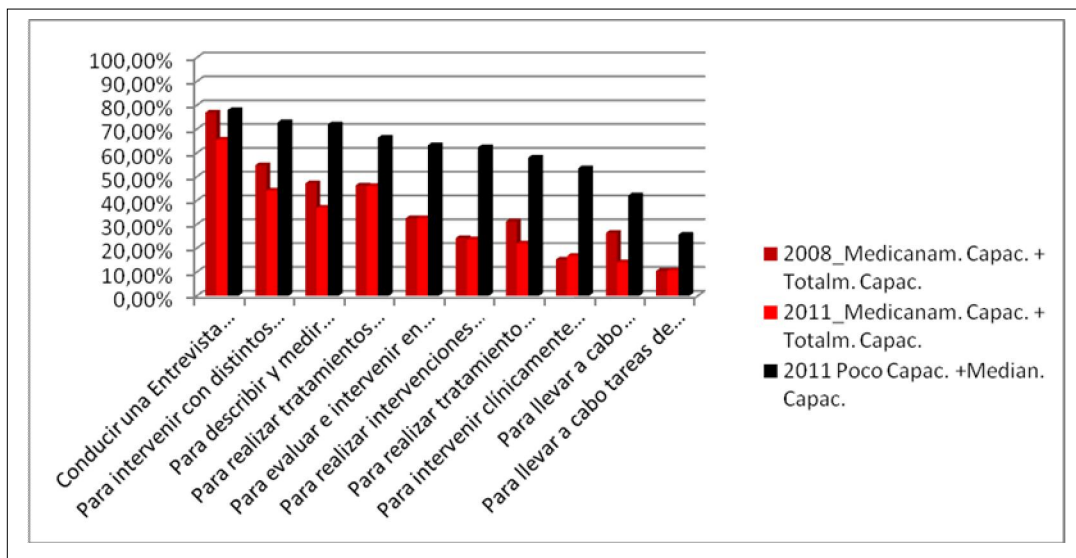


Grafico b.2. Comparación inter-muestras 2008-2011 para las respuestas de los ítems del ámbito clínico en competencias instrumentales

Al comparar el orden otorgado en el 2008 con el del 2011 –aplicando el mismo agrupamiento de porcentajes- podemos ver en el cuadro que tres ítems coinciden en el puesto asignado (correspondientes a los ítems 1, 5 y 10). Sin embargo lo más destacable es que solo tres obtienen una diferencia de dos posiciones de discrepancia: *“Para realizar tratamientos clínicos a adultos”* con las posiciones 4-2; *“Para llevar a cabo psicoterapias breves y/o focalizadas”* en el 7-9 y *“Para realizar intervenciones clínicas en familias y parejas”* en el 8-6. Luego al comparar la muestra 2011 consigo misma, pero con las diversas formas de integrar los porcentajes, se obtiene una paridad aun mayor como puede observarse en el cuadro.

ITEMs -COMPETENCIAS INSTRUMENTALES EN AMBITO CLINICO-	COLUMNA - RANKING			
	A 2008: Medicanam.Capac. + Totalm. Capac.	B 2011: Medicanam.Capac. + Totalm. Capac.	C 2008: Poco Capac. + Medicanam.Capac.	D Medias X
Conducir una Entrevista Psicologica	1	1	1	1
Para intervenir con distintos métodos clínicos de evaluación, diagnóstico y tratamiento, me considero	2	3	2	3
Para describir y medir variables tales como personalidad, inteligencia, actitud, etc., me considero	3	4	3	4

Para realizar tratamientos clínicos a adultos, me considero	4	2	4	2
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos psicoterapéuticos, me considero	5	5	5	5
Para realizar intervenciones clínicas en familias y parejas, me considero	8	6	6	7
Para realizar tratamiento clínicos a niños y adolescentes, me considero	6	7	7	6
Para intervenir clínicamente con pacientes con trastorno severos de la personalidad, me considero	9	8	8	8
Para llevar a cabo psicoterapias breves y/o focalizadas, me considero	7	9	9	9
Para llevar a cabo tareas de cuidados paliativos en pacientes terminales, me considero	10	10	10	10

Cuadro b.2.2.: Comparación inter-muestras 2008-2011. Ranking respuestas para los ítems del ámbito clínico en competencias instrumentales

b.3 Ámbito Laboral-Organizacional

El cuadro b.3 plasma los resultados para el ámbito Laboral-Organizacional. Nuevamente encontramos, algo similar a lo ocurrido con el cuadro anterior para el ámbito Clínico: grandes paridades entre los ranking (cuadro b.3.2.) de la columna A, B y C. Solo se destaca en esta comparación el ítem *“para evaluar e intervenir en la estructura organizacional”* que mientras ocupa el 6° y 7° lugar en las muestras 2008 y 2011 respectivamente aplicando la integración de porcentajes *“nada capacitado”* y *“poco capacitado”*, pasa al 3° lugar entre las elecciones de los alumnos, cuando integramos los valores *“poco capacitado y medianamente capacitado”*.

ITEMS INSTRUMENTALES LABORAL- -COMPETENCIAS EN AMBITO LABORAL-	2008: Medicanam. Capac. + Totalm. Capac.	2011: Medicanam. Capac. + Totalm. Capac.	2011: Poco Capac. + Median. Capac.
Aplicar baterias de tests acorde con las necesidades initucionales	36,80%	36,80%	66,70%
Evaluar e intervenir en los procesos de interaccion que se dan en los grupos dentro de las organizaciones	35,20%	38,60%	65,70%
Planificae evaluar e intervenir en la estructura organizacional	19,20%	22,10%	59,30%
Realizar tareas de seleccion y reclutamiento de personal	34,40%	32,20%	55,40%
Planificar y realizar una entrevista laboral	33,10%	35,10%	50,40%
Elaboraciones de perfiles psicologicos en diferentes ambitos laborales a partir del analisis de puestos y tareas	24,00%	28,00%	49,10%
Realizar tareas de prevencion de riesgos y accidentes laborales	13,60%	29,00%	48,30%
Desarrollar programas de desempeño en empresas e instituciones	13,60%	18,40%	41,20%
Desarrollo intervencion y seguimiento de programas de marketing	6,40%	6,20%	21,10%

Cuadro b.3.: Comparación inter-muestras 2008-2011. Porcentajes de respuestas para los ítems del ámbito Laboral en competencias instrumentales

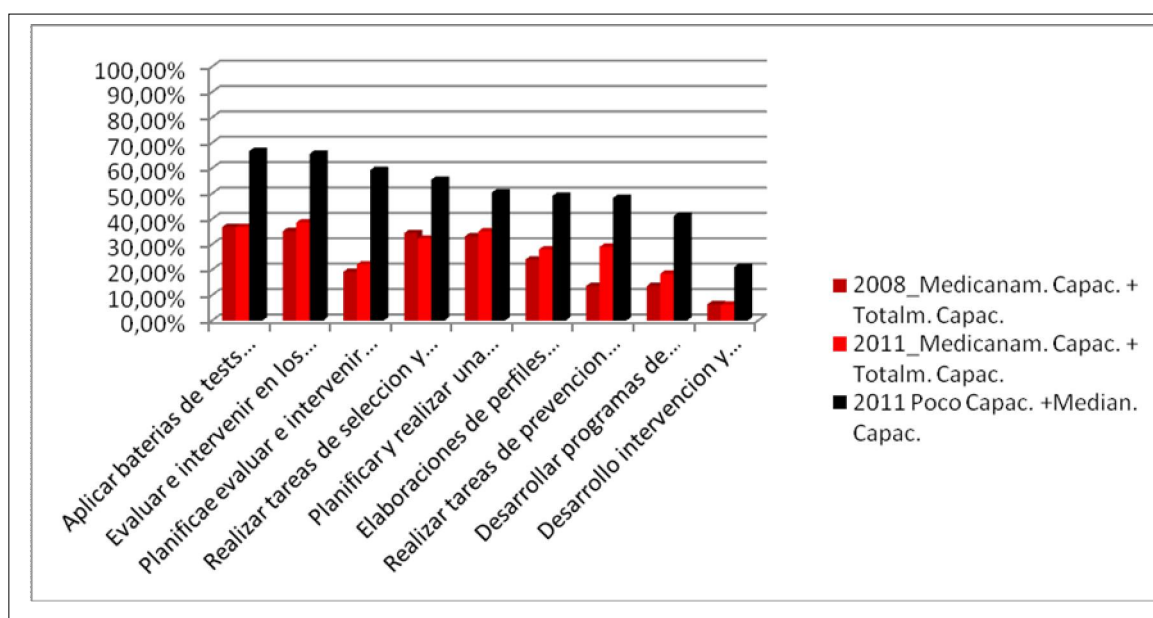


Grafico b.3. Comparación inter-muestras 2008-2011 para las respuestas de los ítems del ámbito Laboral en competencias instrumentales

Esta paridad contrasta considerablemente cuando observamos los porcentajes obtenidos según las muestras, principalmente cuando cambiamos la integración de porcentajes. Así encontramos que para la muestra 2011 en el primer lugar se encuentra (cuadro b.3.) el ítem: *“aplicar baterías de test acordes a las necesidades institucionales”* con un 66,7%. Mientras que si tomamos los porcentajes resultantes de integrar *“medianamente capacitados y “totalmente capacitados”* obtenemos tan solo 36,8% para la muestra 2011 e igual resultado para la 2008. Si realizamos una comparación similar con el valor más bajo, también obtenemos diferencias significativas: 21,1% en la muestra 2011 con la nueva integración de valores, y 6,2 y 6,4% en los años 2011 y 2008 respectivamente con la otra integración. En los valores actuales, la diferencia de porcentajes entre el primer puesto y el segundo es del triple aproximadamente (45,6% de diferencia). Mientras que para la muestra 2011 pero con la integración aplicada en el 2008, la diferencia es casi 6 veces mayor entre el primer lugar y el último (30,6% de diferencia entre ambos).

ITEMs -COMPETENCIAS INSTRUMENTALES EN AMBITO LABORAL-	COLUMNA - RANKING			
	A 2008: Medicanam.Capac. + Totalm. Capac.	B 2011: Medicanam.Capac. + Totalm. Capac.	C 2008: Poco Capac. + Medicanam.Capac.	D Medias X
Aplicar baterías de tests acorde con las necesidades institucionales	1	2	1	2
Evaluar e intervenir en los procesos de interaccion que se dan en los grupos dentro de las organizaciones	2	1	2	1
Realizar tareas de seleccion y reclutamiento de personal	3	4	4	3
Planificar y realizar una entrevista laboral	4	3	5	4
Elaboraciones de perfiles psicologicos en diferentes ambitos laborales a partir del analisis de puestos y tareas	5	6	6	6
Planificae evaluar e intervenir en la estructura organizacional	6	7	3	5
Realizar tareas de prevencion de riesgos y accidentes laborales	7	5	7	7
Desarrollar programas de desempeño en empresas e instituciones	8	8	8	8
Desarrollo intervencion y seguimiento de programas de marketing	9	9	9	9

Cuadro b.3.2.: Comparación inter-muestras 2008-2011. Ranking de respuestas para los ítems del ámbito Laboral en competencias instrumentales

b.4 Síntesis de resultados estadísticos y porcentuales para el ámbito clínico, educacional y labora-organizacional.

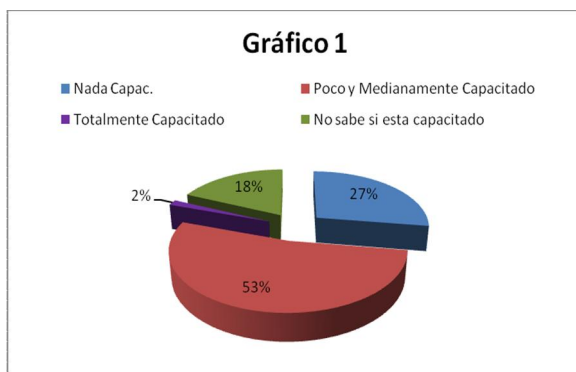
A continuación se presenta un cuadro (cuadro b.4) donde se vuelcan los porcentajes promedios obtenidos en los categorías correspondientes a cada ámbito para la muestra 2011.

Ambito	Nada Capac.	Poco y Medianamente Capacitado	Totalmente Capacitado	No sabe si esta capacitado	Puntuaciones Extremas		
					"Poco Capácitado" + "Medianamente Capacitado"	"Nada Capacitado"	No se si esoy capacitado
Clinico	22,2	59,4	1,2	17,2	77,9 - 25,6	58,4 - 7,9	9,7 - 21,9
Laboral-Org.	29,5	50,7	2,0	17,7	66,7 - 21,1	58,8 - 8,8	23,7 - 14
Educacional	30,5	48,4	1,5	19,9	65,8 - 31,1	53,9 - 21,0	26,31 - 14,9

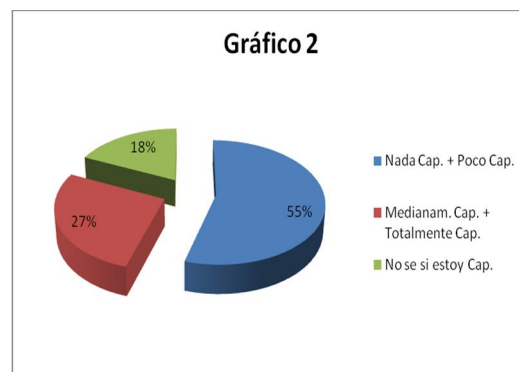
Cuadro b.4. Porcentajes para las distintas categorías en los ámbitos clínico, laboral-organizacional y educacional obtenidos del promedio de los ítems correspondientes a cada ámbito para las competencias instrumentales.

Los estudiantes se auto-perciben muy bajo en la categoría “*totalmente capacitados*” para los tres ámbitos de inserción profesional analizados. Puede que el grado extremo en que se plantea –“totalmente”- genera la evitación de los sujetos a responder en su favor; quizás porque un estudiante avanzado, difícilmente se considere totalmente capacitado o competente para desempeñarse en la tarea que fuese si esta se relaciona con el quehacer profesional del cual no tendrá experiencias hasta tanto y en cuanto no se gradúe o esté al borde de hacerlo con la residencia de pre-grado –situación aun no alcanzada por los integrantes de la muestra a pesar de ser estudiantes avanzados; lo cual se halla en sintonía con las características del plan de estudio donde las practicas pre-profesionales se ubican al final del recorrido académico.

Situación distinta es la que ocurre con la categoría *“nada capacitado”* ya que el estudiantado podría considerarse al menos algo capacitado para desempeñarse en la mayoría de actividades reservadas al título, debido a que han transcurrido ya la mayor parte de su carrera. Esto no sucede y los porcentajes obtenidos rondan el 27% (ver Gráficos 1 y 2). También son relevantes los valores obtenidos en *“No sé si estoy capacitado”* llegando al 18%; y tan destacables como aquellos son los resultados arrojados en la categoría *“poco y medianamente capacitado”* siendo que más de la mitad de la muestra optó por opinar sobre sí mismo de esa manera (53%). Hasta aquí puede observarse que el promedio del estudiantado se considera entre *“poco y medianamente capacitado”* para desempeñarse en estos tres ámbitos de inserción profesional y poco más de la cuarta parte restante *“nada capacitado”*; lo cual coincide con la hipótesis de trabajo.



Promedio de valores para los Ámbitos Educativo, Laboral-Organizacional y Clínico integrando las categorías “Poco capacitado” y “Medianamente Capacitado”



Promedio de valores para los Ámbitos Educativo, Laboral-Organizacional y Clínico integrando las categorías “Nada capacitado-Poco Capacitado” y “Medianamente Capacitado – Totalmente Capacitado”

Por otro lado podemos observar que el Ámbito Psicología Educativa obtuvo un valor similar a los otros dos pero levemente desfavorecido, a pesar que en promedio un 38,6 % de los estudiantes de la muestra lo cursaron contra un 17,5% que solo lo hicieron en la asignatura Psicología Clínica. Es destacable que quienes cursan Psicología Educativa tienen como requisito una práctica pre-profesional de 50 horas reloj en una institución educativa; situación que podría hacer prever mejores puntuaciones en los porcentajes finales de la muestra para ese ámbito,

inversamente a lo ocurrido con los valores arrojados por el Ámbito Clínico que en este caso obtuvo una diferencia sutil sobre los otros dos ámbitos

En respuesta a esta cuestión podríamos pensar varias alternativas no excluyentes entre sí. Puede que un alto porcentaje de ese 82,5% este, como se señalaba recién, cursando la asignatura y entonces sea coherente que se autoperciban capacitados, siendo que recientemente han realizado el aprendizaje de esos contenidos. Resulta difícil pensar que la primer “media cursada” del ámbito pueda llegar a tener más peso que la cursada completa -y con 50hs reloj de practica institucional- de Psicología Educacional como para que redunde en una mayor y mejor autopercepción de aquella sobre esta sacándole casi 10% de diferencia. Una hipótesis para entender esta diferencia, podría ser la del sesgo clínico que ha tenido históricamente la enseñanza de la psicología en el país, de la cual la UNMdP no está exenta (Villanova, 2003). Pues entonces los contenidos, aprendizajes y experiencias ligados al Ámbito Clínico se irían obteniendo más allá de esta asignatura – quizás en detrimento de otras áreas y campos como por ejemplo el de la Psicología Educacional- y dando por ende una formación o registro al alumnado de mayor capacitación en ese ámbito.

III. CONCLUSIONES

La formación y educación del Psicólogo ha sido un tema de estudio en el propio seno de la disciplina desde hace alrededor de un siglo. Por otra parte, en los últimos diez años se ha desarrollado e instalado a nivel mundial el modelo por competencias en las Instituciones de Educación Superior; lo cual se ha dado a la par de procesos de estandarización y acreditación de carreras. Nuestro país ha sufrido un retraso respecto otras partes del globo tanto en materia de investigación y desarrollo en la formación del psicólogo, como también en relación a mecanismos y procedimiento de evaluación y acreditación de carreras. En la actualidad, estos tópicos se encuentran en una etapa de entrecruzamiento y desarrollo: la formación en psicología

comienza a ser objeto de estudio por diversos grupos de investigación del país, mientras que los procesos de acreditación de carreras de psicología han comenzado hace dos años, encontrándose actualmente a mitad de camino. En el transcurso de este trabajo, por momentos hemos utilizado indistintamente los vocablos competencias y capacidades. No ha sido esto un error descuidado, sino que dichas nociones, son susceptibles de igual utilización según la situación. En realidad lo tan abarcativo e inclusivo del concepto competencias, hace que pueda utilizarse en su lugar otros que yacen en su interior –o que se yuxtaponen parcialmente con él- tal es el caso de: “habilidades”, “capacidades”, “saberes” en un sentido amplio, etc. Esta elasticidad del término a traído en ocasiones dificultades para operacionalizar o delimitar indicadores, a través de los cuales dar con mayores o menores grados de su desarrollo en el aprendizaje de un sujeto, y sin caer en viejas descripciones o delimitaciones conceptuales. Otra consecuencia de esta característica del modelo, al menos para el campo de la Educación Superior, es que al evaluar diversas cuestiones, como por ejemplo saberes declarativos, procedimentales, habilidades personales e inter-personales, capacidades en procesos cognitivos superiores, etc., estamos dando en algún punto con dimensiones de diversas competencias – sea cual fuese las clasificaciones que de ellas utilicemos-. En este estudio optamos por un cuestionario autoadministrado que recababa la opinión en 114 ítems organizados en 7 ejes correspondientes a diversas capacidades y competencias del psicólogo para diversos ámbitos de formación profesional e investigativo. La utilización de este cuestionario permitió realizar comparaciones entre dos muestras diferentes (2008-2011) pero con una población de iguales características. Visto los objetivos aquí planteados – indagar la autopercepción de competencias prácticas en estudiantes avanzados de la carrera, como forma indirecta de detectar cierto grado de competencias adquiridas - es que se decidió tomar los resultados obtenidos en aquellos ejes del mencionado cuestionario que, entendemos, más se aproximan a competencias prácticas. Por eso nos detuvimos en los ítems que habían sido agrupados como “competencias instrumentales” y a su vez

correspondientes a los ámbitos de inserción profesional “Educativa, Clínica y Laboral” coincidiendo con el perfil de esta carrera existiendo contenidos y asignaturas correspondientes a ellos.⁷

Una primera conclusión que podríamos esgrimir con los resultados en mano, es que el 53% de los alumnos se consideran entre *“poco y medianamente capacitados”* para desempeñarse en los ámbitos clínico, educativo y laboral-organizacional. Un 2% se considera *“totalmente capacitado”* y un 27% *“nada capacitado”*. Por otra parte en el 18% de las respuestas, no saben como considerarse respecto a su capacitación. ¿Nos dice algo estos resultados respecto de las competencias de los mismos (o de la autopercepción que los estudiantes tienen de ellas)? En principio sí. Podemos afirmar que el desarrollo y adquisición de las mismas es considerado al menos regular por el promedio de los estudiantes, con una tendencia hacia la baja capacitación, no coincidiendo esta autopercepción con las exigencias ministeriales plasmadas en la Resolución Ministerial 343/09: *“Contenidos Curriculares Básicos para las carreras de Psicología y Licenciatura en Psicología”* y realizadas sobre la base de los documentos base de AUAPsi-UVAPSi.

Por otro lado quedan otras cuestiones abiertas del tipo: ¿por qué los valores son algo mayores entre las opiniones dadas respecto al ámbito Clínico, que el Educativo y el Laboral, puesto que el primero ha sido cursado y aprobado solo por un 17% de los sujetos de la muestra; el segundo lo han cursado un 38% a través de la asignatura Psicología Educativa que incluye una práctica de 50hs reloj –cosa que no se da en los otros-, y en el último un 45% la han cursado y aprobado?; ¿acaso no deberían brindar resultados diferentes, según el nivel de horas de cursada que tienen los estudiantes?. Estas preguntas quedan abiertas a futuras investigaciones y

⁷ Si bien el cuestionario incluía reactivos correspondientes al ámbito jurídico-forense, no se analizaron los mismos por varias cuestiones. Por un lado, debido a que en el estudio realizado en el 2008-09 (Manzo, 2009) no se analizaron los datos correspondientes a las competencias instrumentales en dicho ámbito, lo cual imposibilitaba la comparación entre ambas muestras. Se suma a esto que el 93,5% de la muestra no tenía cursada la asignatura al momento de administrar el cuestionario; considerando un porcentaje así, demasiado alto para tomar en cuenta esas respuestas

estudios. Sin embargo coincide en cierto modo con el sesgo clínico, asistencial y monoteórico, que ha caracterizado a la formación del psicólogo Rio Platense (Vilanova, 2003). Esta diferencia favorable al Ámbito Clínico está menos acentuada en la muestra 2011 que en la 2008

Por el momento podemos afirmar que la hipótesis inicial del estudio se confirma parcialmente ya que los estudiantes se considerarían entre poco y medianamente competentes para desempeñarse en los ámbitos profesionales y obteniendo un valor casi ínfimo la categoría máxima sobre la que se pregunta a los estudiantes. Una vez más debemos resaltar, el ser cautos en no dar un salto audaz y considerar estos datos como reflejo de las competencias efectivas en los estudiantes avanzados sino como la forma en que se perciben a sí-mismos en relación a aquellas.

Por último debemos celebrar que los resultados aquí arrojados como los aportados en el trabajo del cual se toma el instrumento (Manzo, 2009), así como en otros que versan sobre la formación del psicólogo –todos estos ya no en un plano deliberativo como antaño sino sobre la base de datos empíricos- nos permiten seguir avanzando sobre suelo firme en materia de formación del psicólogo.

V- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-ANECA. Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología (2006). En http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf

-Ardila, R (1978). La Profesión de Psicólogo. México: Trillas

-AUAPsi (1998). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en *Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo*. Buenos Aires: UBA.

- Brine, J (2006) "Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union". *British Educational Research Journal*, 32(5) 649-665.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007) *Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor.
- Castro Solano, A. (2004) Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, 2, 117-152.
- Coll, C. (1992). *Psicología y Currículum*, cap 4, pp 138, 145, 151-152.
- Cortada de Kohan, N. (1992): Argentina. En Sexton, v. Y Hogan, y: International Psychology. *Views from around the world*. University of Nebraska Press.
- Di Doménico, C (1996) Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátr psicol Am lat*, 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. y Piacente, T. (2003). (en prensa) Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000) Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela*.
- Díaz Barriga, Angel. (2006). El Enfoque de Competencias en la Educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111. pp. 7-36. UNAM, México.
- El Espacio Europeo de Educación Superior (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999; en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

- Eraut, M (2006) "Learning Outcomes and Competencies: the approaches relation both in Higher Education". *Seminario RED-U*, Barcelona.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social*, núm. 16, marzo, 2009, pp. 65-82. Universidad Pablo de Olavide.
- Gonzalez Ortiz, Francisco (2008). Reseñas. BARNETT, RONALD. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, por Gonzales Ortiz, Francisco. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-58X2008000300011&script=sci_arttext.
- Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004-2007*. (2007)
- Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. *Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: *Mimeo*.
- Klappenbach, H. (2003). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología en Argentina. *Psicología em Estudo*, Maringa, v. 8, n. 2, p. 3-18
- Manzo, G. (2009). *"Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado)"*. UNMdP, Argentina.
- Marchena, J. (1990) El método Delphi. En: Valcio, J. –comp-, *Técnicas gerenciales en administración pública. Documentación Administrativa Nro.223, INAP*.
- Moya, L. (2009). *"Opiniones de los estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en psicología, y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional. Tesis de Pre-grado"*. Facultad de Psicología, UNMdP. Argentina.
- Piacente, T. (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En *Facultad de Psicología de la*

Universidad de Buenos Aires, Primeras Jornadas de Investigación en Psicología (pp. 27-30). Buenos Aires: Autor.

-Piacente, T. (1998): "Psicoanálisis y formación académica en psicología". *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, Vol. 44, N° 3, pp. 278-284.*

-Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: *Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul (pp. 15-19).* Brasilia: Autor.

-Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L. & Talou, C. (2000). *Aportes para un nuevo curriculum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata.* La Plata: Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

-Puente, A., Matthews, J. Y Brewer, Ch. (1992): *Teaching Psychology in America: a History.* APA, Washington DC.

-Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en America Latina (2007). *Informe Final -Proyecto Tuning América Latina- 2004-2007.* Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.

-Rossi, L. et.al. (2001): *Psicología: su inscripción universitaria como profesión.* Buenos Aires, EUDEBA.

-Rué, J.(2007). Formar en Competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria.* Num. Monografía 1. Universitat Autònoma de Barcelona.

-Toro, J. Y Villegas, J. (Ed.) (2001): *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas.* Vol.I Buenos Aires, SIP.

-Tuning Educational Structures in Europe (2003). *Programa Sócrates de la Comunidad Europea.* En http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

-Villegas, J., Marassi, P. Y Toro, J (Ed.) (2003): *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las*

Américas. Vol.III. Buenos Aires, SIP.

-Vezzetti, H. (1998): Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.

-Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata - Editorial Martin.

-Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.

-Vilanova, A. (1994). *Enseñanza de la psicología: el mundo y el país.* Prensa Psicológica, 1, 36-37.

-Vilanova, A (2003). *Discusión por la Psicología.* UNMdP.

-Weinert, F (1999) Concepts of Competente. Max Planck *Institute for Psychological Research*, Munich.

-Ley 10.306. (1985). "Ley de Ejercicio Profesional del Psicólogo de la Pcia. de Buenos Aires".

-Ley 24.251 (1995). "Ley Nacional de Educación Superior"

-O.C.S.143/89 (Ordenanza de Consejo Superior), (1989). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

-O.C.S. 553/09 (Ordenanza de Consejo Superior), (2009). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

ANEXOS

Rankings y Porcentajes de frecuencias de respuestas en competencias instrumentales para el ambito clínico. Muestras 2008-2011

ITEMs -COMPETENCIAS INSTRUMENTALES EN AMBITO CLINICO-	COLUMNA - RANKING													
	A	B	C	D										
					2008_Nada Capac. + Poco Comp.	2011_Nada Capac. + Poco Capac.	2008_Medianam. Capac. + Totalm. Capac.	2011_Medianam. Capac. + Totalm. Capac.	X 2011	2011 - Nada Capacitadob	2011 Poco Capac. +Median. Capac.	No sé si estoy Capac.		
Conducir una Entrevista Psicológica	1	1	1	1	1,28	2,48	7,69	6,55	3,39	7,1	77,9	5,3	9,7	
Para intervenir con distintos métodos clínicos de evaluación, diagnóstico y tratamiento, me considero	2	3	2	3	2,99	3,69	5,48	4,41	2,99	8,8	72,8	0	18,4	
Para describir y medir variables tales como personalidad, inteligencia, actitud, etc., me considero	3	4	3	4	3,28	4,47	4,72	3,69	2,86	7,9	71,9	1,8	18,4	
Para realizar tratamientos clínicos a adultos, me considero	4	2	4	2	2,93	3,45	4,63	4,6	3,01	12,4	66,3	1,8	19,5	
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos psicoterapéuticos, me considero	5	5	5	5	4,39	4,65	3,25	3,25	2,72	14,9	63,2	0,9	21,1	
Para realizar intervenciones clínicas en familias y parejas, me considero	8	6	6	7	5,24	6,05	2,42	2,37	2,41	21,9	62,3	0	15,8	
Para realizar tratamiento clínicos a niños y adolescentes, me considero	6	7	7	6	4,64	5,7	3,12	2,19	2,45	20,2	57,9	0	21,9	
Para intervenir clínicamente con pacientes con trastorno severos de la personalidad, me considero	9	8	8	8	5,76	6,31	1,52	1,67	2,30	25,4	53,5	0,9	20,2	
Para llevar a cabo psicoterapias breves y/o focalizadas, me considero	7	9	9	9	5,6	7,46	2,64	1,4	1,93	46,5	42,1	0	11,4	
Para llevar a cabo tareas de cuidados paliativos en pacientes terminales, me considero	10	10	10	10	7,2	7,43	1,04	1,06	1,79	58,4	25,6	0,9	15	

Rankings y Porcentajes de frecuencias de respuestas en competencias instrumentales para el ambito educacional. Muestras 2008-2011

ITEMs -COMPETENCIAS INSTRUMENTALES EN AMBITO EDUCACIONAL-	COLUMNA - RANKING																	
	A	B	C	D	2008 _ Nada Capac. + Poco Compe.		2011 _ Nada Capac. + Poco Capac.		2008 _ Medianam. Capac. + Totalm. Capac.		2011 _ Medianam. Capac. + Totalm. Capac.		2011 - Nada Capacitabb		2011- Muy Capac.		No se si estoy Capac.	
Para diagnosticar problemas del lenguaje en niños y adultos, me considero	1	7	1	7	36,8	64	36	22	2,4	18,4	65,8	1,75	20,1					
Para la detección temprana de problemas de aprendizaje en niños y adolescentes, me considero	4	4	2	4	52	53,5	29,6	25,5	2,5	22,8	54,38	1,75	21,05					
Para realizar tratamientos de niños y adolescentes con problemas escolares, me considero	7	9	2	8	58,1	60,5	22,6	20,2	2,3	26,31	54,38	0	19,3					
Para realizar una evaluación del aprendizaje, me considero	2	1	4	2	50,4	51,3	33,6	30,1	2,6	24,77	53,1	3,53	18,6					
Para realizar orientación psicológica a padres, me considero	3	3	5	1	46	45,6	30,6	28,1	2,6	21	52,63	0	26,31					
Para intervenir psicoeducativamente en familias, me considero	6	6	6	5	57,6	51,7	23,2	23,7	2,5	25,43	49,12	0,87	24,5					
Para administrar baterías de tests psicoeducacionales, me considero	8	2	7	3	63,7	51,8	21,8	29,8	2,5	29,82	48,24	3,5	18,42					
Para planificar y realizar una entrevista psicoeducativa, me considero	8	5	8	6	63,7	55,8	21,8	24,8	2,4	29,8	47,36	2,63	19,26					
Para llevar a cabo tareas de orientación vocacional y ocupacional, me considero	11	13	9	11	63,7	64	16,1	7,9	2,2	38,6	44,73	1,75	14,9					
Para realizar intervenciones psicopedagógicas en adultos, me considero	5	11	10	12	58,4	64	24,8	15	2,2	34,2	43,85	0,87	21,05					
Para orientar psicoeducativamente a docentes y directivos de escuelas, me considero	12	10	11	9	69,3	58,8	13,6	17,5	2,3	31,57	43	1,75	23,68					
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos en el ámbito educativo, me considero	10	8	12	10	71,2	61,4	19,2	21,1	2,2	39,47	42,1	0,87	17,5					
Para intervenir psicopedagógicamente en educación especial, me considero	13	12	13	13	71,2	77	8,9	8	1,8	53,9	31	0	15					

Rankings y Porcentajes de frecuencias de respuestas en competencias instrumentales para el ambito laboral. Muestras 2008-2011

ITEMS -COMPETENCIAS INSTRUMENTALES EN AMBITO LABORAL-	COLUMNA - RANKING													
	A	B	C	D	2008_Nada Capac. + Poco Comp.	2011_Nada Capac. + Poco Capac.	2008_Medianam. Capac. + Totalm. Capac.	X 2011	2011_Medianam. Capac. + Totalm. Capac.	2011_Nada Capacitadob	2011_Poco Capac. +Median. Capac.	2011_Muy Capac.	No sé si esto	
Aplicar baterias de tests acorde con las necesidades initucionales	1	2	1	2	36,8	44,8	36,8	36,8	2,82	12,3	66,7	2,6	18,4	
Evaluar e intervenir en los procesos de interaccion que se dan en los grupos dentro de las organizaciones	2	1	2	1	45,6	37,7	35,2	38,6	2,94	8,8	65,7	1,8	23,7	
Planificae evaluar e intervenir en la estructura organizacional	6	7	3	5	56	60,2	19,2	22,1	2,41	22,1	59,3	0,9	17,7	
Realizar tareas de seleccion y redutamiento de personal	3	4	4	3	46,7	50	34,4	32,2	2,59	25	55,4	1,8	17,9	
Planificar y realizar una entrevista laboral	4	3	5	4	52,4	48,6	33,1	35,1	2,56	30,6	50,4	2,7	15,3	
Elaboraciones de perfiles psicologicos en diferentes ambitos laborales a partir del analisis de puestos y tareas	5	6	6	6	65,6	57	24	28	2,40	33,3	49,1	2,6	14,9	
Realizar tareas de prevencion de riesgos y accidentes laborales	7	5	7	7	70,4	57,1	13,6	29	2,38	36	48,3	1,8	14	
Desarrollar programas de desempeñio en empresas e instituciones	8	8	8	8	71,2	64	13,6	18,4	2,18	38,6	41,2	2,6	17,5	
Desarrollo intervencion y seguimiento de programas de marketing	9	9	9	9	85,6	74,6	6,4	6,2	1,74	58,8	21,1	0,9	19,3	

ANEXO II: Cuestionario

“Formación profesional en Psicología: auto percepción de competencias prácticas en estudiantes de grado”

Cuestionario de apreciación de estudiantes acerca de la formación adquirida durante la carrera de grado en psicología. Facultad de Psicología. UNMDP. Esta versión ha sido diseñada por G. Manzo (2009) específicamente para su uso en contextos de investigación en el marco de las becas de investigación subsidiadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. La utilización ha sido autorizada.

REGISTRO DE DATOS BÁSICOS

Sexo: F M

Edad:.....

Año de ingreso a la carrera:.....

Promedio general:.....

Cantidad de cursadas aprobadas hasta el momento:.....

Cantidad de Materias aprobadas con final hasta el momento:

A continuación se presentan las últimas asignaturas de la carrera de psicología. Te pido que completes con una cruz si aprobaste la cursada (CA); y si aprobaste el final (FA). En caso de no haberla cursado deja los casilleros en blanco

(CA) (FA)

(CA) (FA)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Deontología Psicológica

Modelos en Psicopatología

Psicología Institucional y Comunitaria.

Psicología Laboral

Psicología Educativa

Psicología Clínica

Psicología Jurídica

Ahora menciona las actividades que has aprobado (Por favor, incluí el nombre del Seminario o su temática)

Seminarios de Orientación

I.....

...

Seminarios de Orientación

II.....

.

Seminarios de Orientación

III.....

..

Núcleos Problemáticos I

(tema).....

.....

Núcleos Problemáticos I (tema)

.....

Residencia

(ambito).....

.....

Trabajo Final de Investigación (Tesis,

Título).....

Completa en las líneas punteadas, si has realizado alguna actividad de formación relacionada con la carrera. Menciona el nombre (o lo más aproximado); temática (por ej. Acompañamiento terapéutico, Clínica de la Neurosis, Orientación Vocacional, etc.); y la institución u organización donde fue llevada a cabo (ej.: Facultad de Psicología, Colegio de Psicólogos, Centro de Estudiantes, etc.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A continuación se presentan una serie de preguntas que remiten a la formación que estimás que adquiriste durante tu carrera. Cada pregunta se responde independientemente, ya que explora diferentes líneas teóricas y diferentes campos de aplicación, en los cuales podés haber adquirido un mayor, menor o nulo conocimiento.

Te solicitamos que respondas todas las preguntas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1- *Nada Capacitado.* implica que no adquiriste ningún conocimiento teórico y/o que no podrías intervenir en ese campo de aplicación.

2- *Poco Capacitado.* implica que consideras insuficiente los aspectos teóricos adquiridos y/o que no podrías comenzar a ejercer sin un periodo prolongado previo de entrenamiento en ese campo de aplicación.

3- *No se si estoy Capacitado.* no puedo evaluar mi grado de preparación.

4- *Medianamente Capacitado.* implica que solamente conoces conceptos teóricos básicos, que debieras profundizar y/o que requerirías de un periodo de entrenamiento que acompañe tu práctica profesional inicial en ese campo de aplicación.

5- *Totalmente Capacitado.* implica que conoces en profundidad los fundamentos teóricos y/o que podrías intervenir con idoneidad al egresar en ese ámbito de aplicación.

	1	2	3	4	5
Para realizar diagnósticos clínicos según criterios internacionales (DSM-IV o CIE-10), me considero					
Respecto a la fundamentación teórica del modelo sistémico en psicología educacional, me considero					
Para realizar intervenciones psicológicas en poblaciones de bajos recursos económicos, me considero					
Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito jurídico, me considero					
Respecto al modelo clínico psicoanalítico, considero que estoy					
Para establecer y refutar hipótesis de trabajo, me considero					

Para realizar tareas de selección y reclutamiento de personal, me considero					
Respecto al conocimiento de los distintos tipos de prevención dentro del campo de la salud mental, me considero					
Respecto al reconocimiento de los alcances y limitaciones de las pruebas psicológicas (predictibilidad, transculturalidad, fiabilidad, etc.), me considero					
Para la evaluación, planificación y asesoramiento en actividades deportivas, me considero					
Para reconocer las limitaciones de aplicar conclusiones normativas a individuos, me considero					
Para diagnosticar problemas del lenguaje en niños y adultos, me considero					
	1	2	3	4	5
Para llevar a cabo tareas de mediación, me considero					
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos psicoterapéuticos, me considero					
Con respecto al conocimiento de los principios psicosociales del funcionamiento de las organizaciones, me considero					
Para intervenir en el campo de la psicología política, me considero					
Para identificar las distintas disciplinas de las que se vale la epidemiología, me considero					
Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito de la evaluación psicológica, me considero					
En cuanto al conocimiento de las metodologías científicas más usuales en Psicología, me considero					
Para formular hipótesis comprobables, basadas en definiciones operacionales de variables, me considero					
Para intervenir con distintos métodos clínicos de evaluación, diagnóstico y tratamiento, me considero					
Respecto a la fundamentación teórica del modelo constructivista en psicología educacional, me considero					
Para intervenir en los conflictos propios de los niños y adolescentes institucionalizados, me considero					

Para planificar y realizar una entrevista laboral, me considero					
Para la construcción y desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica, me considero					
Para intervenir psicológicamente en situaciones de catástrofes y emergencias sociales, me considero					
Para reconocer que los contextos teóricos y socioculturales pueden sesgar la investigación e influir en la aplicabilidad de los resultados, me considero					
Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito de la investigación psicológica, me considero					
En relación al reconocimiento de las diferencias de los contextos individuales, grupales y organizacionales; me considero					
	1	2	3	4	5
Para intervenir psicoeducativamente en familias, me considero					
Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito clínico, me considero					
Para reconocer los distintos diseños de investigación, me considero					
Para realizar orientación psicológica a padres, me considero					
Con respecto al conocimiento de los principios psico-sociales del funcionamiento de los grupos y de las organizaciones, me considero					
Para realizar intervenciones psicológicas a personas y familias con problemas con la ley (violencia familiar, maltrato infantil, etc.), me considero					
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos dentro de las organizaciones, me considero					
Para realizar intervenciones psicológicas en pacientes que presentan trastornos psicológicos como consecuencia de su enfermedad orgánica, me considero					
Acerca de los desarrollos teóricos en psicología de las emergencias y catástrofes, me considero					
En relación al conocimiento de los códigos deontológicos referidos al tratamiento de participantes en una investigación, me considero					
En referencia al reconocimiento de las limitaciones de los distintos modelos teóricos en psicología educacional, me considero					
Para conducir una entrevista clínica psicológica, me considero					

Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito educacional, me considero					
Para intervenir psicológicamente en las problemáticas propias de las instituciones carcelarias, me considero					
Para coleccionar, analizar, interpretar e informar datos provenientes de resultados obtenidos con estrategias estadísticas, me considero					
Para realizar pericias psicológicas, me considero					
Respecto al modelo clínico fenomenológico existencial, considero que estoy					
Para realizar una evaluación del aprendizaje, me considero					
	1	2	3	4	5
Para realizar tratamiento clínicos a niños y adolescentes, me considero					
Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito social-comunitario, me considero					
Para orientar psicoeducativamente a docentes y directivos de escuelas, me considero					
Respecto al conocimiento de distintos enfoques de la re-socialización y la rehabilitación de personas con problemas con la ley, me considero					
Respecto al modelo clínico cognitivo, considero que estoy					
Para elaborar propuestas de investigación científica (para presentación a becas o posgrado), me considero					
Para la evaluación e intervención en el área de la neuropsicología, me considero					
Respecto a los fundamentos teóricos de las pruebas psicométricas, me considero					
Para planificar y realizar una entrevista psicoeducativa, me considero					
En relación a las diferentes teorías o enfoques de la personalidad contemporáneos (Eysenck, Millon, Big Five, Beutler, etc.), me considero					
En referencia a los distintos modelos y teorías de la motivación (X&Y, Vroom, Maslow, Conductista), me considero					
Para entender la organización y administración de los centros de salud, me considero					
Respecto a los fundamentos teóricos de las pruebas proyectivas, me considero					

Respeto al modelo integrativo en psicología clínica, considero que estoy					
Para realizar intervenciones psicopedagógicas en adultos, me considero					
En cuanto al discurso jurídico y las nociones básicas de derecho que hacen al campo de la psicología jurídica, me considero					
Para planificar, evaluar e intervenir en la dinámica y la estructura organizacional e inter-organizacional; me considero					
En referencia a los fundamentos teóricos de la psicología de la actividad física y del deporte, me considero					
	1	2	3	4	5
En cuanto al conocimiento en metodología de la investigación cualitativa, me considero					
En referencia a las diferentes teorías de los grupos en el ámbito clínico, me considero					
Para administrar baterías de tests psicoeducacionales, me considero					
Para planificar intervenir en programas comunitarios, me considero					
Para realizar tareas de prevención de riesgos y accidentes laborales, me considero					
Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito sanitario, me considero					
Para intervenir clínicamente con pacientes con trastorno severos de la personalidad, me considero					
Acerca de los desarrollos teóricos de la psicología del tránsito, me considero					
En referencia al conocimiento en metodología de la investigación cuantitativa, me considero					
Para la detección temprana de problemas de aprendizaje en niños y adolescentes, me considero					
En relación a los procesos psicológicos principales de cada etapa del ciclo vital, me considero					
Para evaluar los programas y las intervenciones comunitarias, me considero					
Para realizar tratamientos clínicos a adultos, me considero					
En relación al conocimiento de los distintos modelos teóricos dentro de la psicología laboral, me considero					

Para realizar tareas de diagnóstico psicológico con pruebas proyectivas, me considero					
Respecto al modelo clínico sistémico, considero que estoy					
Para intervenir en psicología del tránsito, me considero					
Para llevar a cabo psicoterapias breves y/o focalizadas, me considero					
Para realizar tratamientos de niños y adolescentes con problemas escolares, me considero					
	1	2	3	4	5
Para describir y medir variables tales como personalidad, inteligencia, actitud, etc., me considero					
Para el desarrollo, implementación y seguimiento de programas de marketing, me considero					
Para realizar tareas de diagnóstico psicológico con pruebas psicométricas, me considero					
En relación a las diversas modalidades de evaluación e intervención en psicología educativa, me considero					
Para realizar intervenciones clínicas en familias y parejas, me considero					
Para la elaboración de perfiles psicológicos en diferentes ámbitos laborales a partir del análisis de puestos y tareas; me considero					
Para planificar programas y tareas de prevención en el campo de las drogodependencias, me considero					
En cuanto a las distintas conceptualizaciones teóricas referentes a la psicología económica, me considero					
Para llevar a cabo tareas de orientación vocacional y ocupacional, me considero					
Para llevar a cabo tareas de cuidados paliativos en pacientes terminales, me considero					
Para planificar y realizar una entrevista psicológica en el ámbito jurídico, me considero					
Respecto a la fundamentación teórica del modelo psicodinámico en psicología educativa, me considero					
Para delimitar el problema de investigación y buscar la información relevante, me					

considero					
Para reconocer las limitaciones de los distintos modelos clínicos, me considero					
Para intervenir psicopedagógicamente en educación especial, me considero					
En cuanto al conocimiento de las investigaciones empíricas en las diferentes áreas de la psicología, me considero					
Para desarrollar programas de evaluación de desempeño en empresas e instituciones, me considero					
	1	2	3	4	5
Respecto al conocimiento de los desarrollos teóricos en psicología política, me considero					
Para seleccionar y aplicar los métodos apropiados para maximizar la validez externa e interna y reducir las explicaciones alternativas en el proceso investigativo, me considero					
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos en el ámbito educativo, me considero					
Para desempeñarme profesionalmente en el ámbito laboral-organizacional, me considero					
Para intervenir en el campo de la psicología económica, me considero					
Para interpretar resultados investigativos relacionándolos con resultados previos, me considero					
Para la aplicación de batería de tests acordes a las necesidades institucionales, me considero					
Para definir los objetivos de una investigación psicológica, me considero					

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a muchas personas que de manera diferente me dieron su colaboración para llevar adelante este trabajo. Muchas y muchos de ellos lo hicieron sin conocerme y con la sola inquietud de ayudar a un estudiante que se iniciaba en este camino de la investigación. Comenzaré nombrando a la Dra. Yamila Silva Peralta, al Dr. Rubén Ledesma y la Mg, María Inés Pacenza quienes me ayudaron y aportaron en aspectos metodológicos de este trabajo. También tengo que mencionar a los Licenciados, becarios y compañeros Luis Alberto Moya, Gustavo Manzo y Jorge Vizca que de diversas maneras me ayudaron en distintas etapas de mi trabajo brindándome desinteresadamente horas de su tiempo haciéndome sentir muy cómodo trabajando con ellos: un agradecimiento especial para ellos y a la vez les manifiesto mi alegría por saber que son parte del futuro cuerpo de investigadores de nuestra carrera en la ciudad y el país, y que llevan consigo no solo brillantes académica sino algo más importante como la calidad y calidez humana. Agradezco también a la Lic Cristina Di Doménico por haberme aceptado como directora para mi trabajo de tesis. No quiero olvidarme de la Dr. Claudia Castañeiras, quien además de asesorarme en aspectos académicos, supo escucharme y brindarme su atención y apoyo en momentos de angustia propios de este tipo de trabajos tan novedosos y con lógicas diferentes a las que uno acostumbra experimentar en la carrera. No me olvido de tampoco de diversos académicos extranjeros y nacionales que respondieron mis inquietudes vía email sin siquiera conocerme ni tener referencias mías: Juan Martin Escudero Muños de la Universidad Pablo de Olavide; la Dr. Montserrat Freixa Blanxart de la Universidad de Barcelona y al Dr. Alejandro Castro Solana.

Un agradecimiento especial a quien me acompaña día a día en este camino, mi novia Natalia, su compañía hace todo más fácil.

Por último quiero agradecer a mi madre; finalizar esta tesis coincide con la culminación de una etapa en mi vida que es la carrera de Lic. en Psicología,

la cual comenzó por el año 2001. En aquellos años de crisis agudas por la que pasaba el país una tejedora independiente hacia el inmenso esfuerzo de sustentarle a su hijo un estudio fuera de su ciudad de origen. El sacrificio y amor transmitido por ella de múltiples maneras acaso sean las referencias desde las cuales he transcurrido este camino que ha sido mi carrera, donde el amor y sacrificio por lo que uno elige y desea son condiciones necesarias para arribar al puerto anhelado.

Gracias a todas y todos!