

## “VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PLANTEADAS EN EL PROYECTO TUNING PARA LA CARRERA DE PSICOLOGÍA”

“ASSESSMENT COMPETENCIES RAISED IN THE TUNING PROJECT IN PSYCHOLOGY GRADUATES”

**Investigadoras:** María Juliana Laurito<sup>1</sup> y Denise Benatuil<sup>2</sup>  
Universidad de Palermo, Argentina

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”<sup>3</sup>  
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 24 de Enero de 2017

Aceptado: 19 de Junio de 2017

---

### Resumen

El enfoque de formación por competencias ha sido fuertemente promovido por la Unión Europea a partir de la Declaración de Bolonia, lo que dio lugar al desarrollo del Proyecto Tuning para la formación universitaria en Europa, que años más tarde fue adoptado por países de América Latina. La presente investigación tiene como objetivo analizar el nivel de importancia y logro autopercebido en las competencias específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina. Se trabajó con una muestra de 100 graduados pertenecientes a una carrera de psicología de una universidad de gestión privada. Se utilizó el Cuestionario de Competencias Específicas del Proyecto Tuning América Latina. La media general de importancia fue de  $M=3.62$  y la de logro fue de  $M=3.27$ . Todas las competencias fueron valoradas como importantes, y la mayoría de las competencias fueron ampliamente desarrolladas durante la formación.

**Palabras Clave:** Competencias, Psicología, Tuning América Latina.

---

<sup>1</sup>Correspondencia remitir a: [mlauri@palermo.edu](mailto:mlauri@palermo.edu) María Juliana Laurito. Dirección: Billingham 960. Tel: 4964-4684. Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> Correspondencia remitir a: [dbenatuil@iname.com](mailto:dbenatuil@iname.com) Denise Benatuil. Universidad de Palermo Buenos Aires, Argentina.

<sup>3</sup>Correspondencia remitir a: [revistacientificaeureka@gmail.com](mailto:revistacientificaeureka@gmail.com) o [norma@tigo.com.py](mailto:norma@tigo.com.py) “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

## Abstract

The competency-based approach has been strongly promoted by the European Union since the Bologna Declaration, which led to the development of the Tuning Project for university education in Europe, which years later was adopted by Latin America. The present research aims to analyze the the degree of importance and perceived achievement of the specific competences set out within the framework of the Tuning Latin America Project, among a sample of graduates psychology. The sample was composed of 100 psychology graduates of a private university. The Specific Competences Survey for graduates of the Tuning Latin America Project was used. The meanof importance was 3.62 and the achievement mean was 3.27. All competences were valued as important and most of the competences were extensively developed during training.

**Keywords:** Competences, Psychology, Tuning Latin America Project.

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

La Educación Superior se enfrenta con la necesidad de adaptarse a los requerimientos presentes y futuros de la sociedad, en la que se espera una mejor articulación de la universidad con los problemas de la comunidad y del mundo del trabajo (UNESCO, 2000).

La Educación Superior deberá atender la formación de individuos que se ajusten a circunstancias y problemas cambiantes de manera eficaz (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011).

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

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

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

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

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

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

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

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

En el proyecto educativo de formación por competencias, los conocimientos siguen siendo elementos necesarios, pero no suficientes como si lo son en el modelo academicista.

En lugar de las clásicas divisiones entre asignaturas, se propone un abordaje del conocimiento integrado, que evite el reduccionismo y favorezca la aplicación a situaciones diversas (Cano, 2008).

Una de las grandes diferencias del enfoque de formación por competencias, con el modelo tradicional, refiere a que las competencias no provienen de un currículum basado en objetivos cognitivos solamente, sino que enfatiza la aplicación de los conocimientos a circunstancias prácticas (Cano, 2008; Liñán García, 2014).

El enfoque de formación por competencias considera que dentro del proceso educativo deben incluirse, conocimientos científicos de excelencia, competencias genéricas y específicas, así como también, el desarrollo de valores necesarios para un correcto desempeño en el mundo laboral y el ejercicio de la ciudadanía (González & Wagenaar, 2006).

Una enseñanza por competencias representa una nueva oportunidad en la búsqueda de la pertinencia y utilidad de los aprendizajes, en términos personales, académicos y sociales (Díaz Barriga Acero & Borroso Bravo, 2014). Lo que supone un importante desafío para la Educación Superior actual (Comisión Europea, 2003; de Miguel Díaz, 2005; Lavega et al., 2013).

### **El Proyecto Tuning América Latina: área Psicología**

El enfoque de formación por competencias ha sido fuertemente promovido por la Unión Europea a partir de la Declaración de Bolonia, lo que dio lugar al desarrollo del Proyecto Tuning para la formación universitaria en Europa, que años más tarde fue adoptado por países de América Latina (Espacio Europeo de Educación Superior, 2012).

En el año 2013 en América Latina el Proyecto Tuning en su segunda fase incluyó el área de Psicología lo que dio inicio al reto de lograr acuerdos en torno a la formación de Psicólogos en la región (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

El Proyecto Tuning América Latina comprende cuatro grandes líneas de abordaje: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas. Para ello se ha consultado, por medio de cuestionarios, a graduados, estudiantes, empleadores y académicos de distintas titulaciones sobre las competencias genéricas y específicas de cada disciplina. Se ha pedido a los encuestados que evaluaran la importancia y el nivel de logro en cada competencia por titulaciones y que clasificasen las cinco competencias más importantes. Como resultado de ello se conformó un listado de competencias genéricas y específicas en cada área temática (Beneitone, 2012).

En el que se buscaron establecer acuerdos sobre las competencias de egreso de psicólogos de grado y pregrado, de los escenarios futuros de la práctica profesional, a su vez, se plantearon las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias y así como también ciertas apreciaciones acerca del volumen de trabajo de estudiantes durante su proceso de formativo (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

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

Posteriormente, se realizó una encuesta de manera on-line sobre las competencias genéricas y las competencias específicas a académicos, estudiantes, graduados y empleadores. Se realizaron en total 3.518 encuestas, 1.898 para las competencias genéricas y 1.620, para las específicas (Tuning América Latina, 2012).

### **Método**

La presente investigación tiene como objeto analizar el nivel de importancia y logro autopercibido en las competencias específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina en una muestra de graduados de una carrera de psicología.

### ***Participantes***

La encuesta se envió a una base conformada por 253 graduados de una carrera de psicología de una universidad de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe aclarar que se mantuvieron los criterios de inclusión establecidos por el Proyecto Tuning América Latina en cuanto a las características de los graduados a consultar.

La muestra estuvo compuesta por 100 graduados que habían finalizado su carrera en el periodo comprendido entre el año 2013 al 2015. Los graduados tenían una edad entre los 22 y los 61 años con un promedio de 34 años. El 72% de ellos eran mujeres.

### ***Instrumento***

Se utilizó el Cuestionario de Competencias Específicas para graduados del proyecto Tuning América Latina. El instrumento consta de un listado de 24 competencias específicas, de las cuales los encuestados deben indicar la importancia de la competencia para el trabajo en su profesión y el grado de realización de dicha competencia (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

El instrumento tiene formato de respuesta likert, con una valoración de uno a cuatro, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho (Beneitone et al., 2007).

### **Procedimiento**

Para responder a los objetivos planteados la consulta se realizó por correo electrónico, enviándoles un mail explicativo junto con la encuesta a la base de graduados de los últimos años. Se les solicitó que re envíen la encuesta en un plazo máximo de dos semanas. La participación por parte de los graduados fue de tipo anónima y voluntaria

### **Resultados**

Con el fin de evaluar el grado de importancia que los graduados le otorgan a las competencias específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina se calcularon las frecuencias, medias, puntuación máxima y mínima consignada en cada una de las 24 competencias.

Como un primer resultado relevante se observó (Tabla 1), que todas las competencias específicas obtuvieron puntajes superiores a 3, lo que indica que en la escala del 1 a 4 todas fueron consideradas bastante importantes o muy importantes por los graduados. La media general fue de 3.62.

Tabla 1.  
Niveles de importancia de las competencias específicas para los graduados

Competencias	Mínimo	Máximo	M	DE
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3	4	3.93	0.25
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3	4	3.9	0.30
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3	4	3.88	0.32
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3	4	3.85	0.35
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	2	4	3.81	0.46
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3	4	3.81	0.39
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	2	4	3.8	0.42
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	2	4	3.74	0.46
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	2	4	3.73	0.51
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	2	4	3.72	0.51
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	2	4	3.69	0.52
9. Capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	1	4	3.69	0.54
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	2	4	3.66	0.55
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	2	4	3.63	0.52
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	2	4	3.59	0.60
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	2	4	3.58	0.58
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	2	4	3.49	0.67
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	1	4	3.49	0.62
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	2	4	3.46	0.62
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	2	4	3.45	0.65
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	2	4	3.36	0.62
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	2	4	3.33	0.66
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	1	4	3.16	0.83
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	1	4	3.14	0.82

La competencia con la menor puntuación fue la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas, obtuvo una puntuación de  $M= 3.14$  y la puntuación más alta fue la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica con una puntuación de  $M= 3.93$ , valor muy cercano a 4.

Con este análisis se puede distinguir que ninguna competencia fue considerada como nada o poco importante para el grupo de graduados.

Las cinco competencias que obtuvieron mayores niveles de importancia se refieren a:

la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ( $M=3.93$ ),

la capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica ( $M=3.90$ ),

la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico ( $M=3.88$ ),

La capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital ( $M=3.85$ ) y la capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social ( $M=3.81$ ).

Por su parte, las cinco competencias que obtuvieron los menores niveles de importancia (aunque siempre mayores a  $M=3.14$ ) fueron la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ( $M=3.14$ ), la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ( $M=3.16$ ), la capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica ( $M=3.33$ ), la capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia ( $M=3.36$ ) y la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología ( $M=3.45$ ).

En relación al nivel de logro señalado por los graduados, se puede observar que el 83,3% de las competencias tienen medias superiores a 3 (*bastante importante*). Un dato que resulta interesante es que 12 competencias presentan una puntuación mínima de 2 puntos (*poco importante*). La media general de logro autopercebido fue de 3.27 con valores compuestos entre 2.81 y 3.61. En la Tabla 2 se presentan las medias de cada competencia.

Tabla 2.  
Niveles de logro autopercebido de las competencias específicas de los graduados

Competencias	Mínimo	Máximo	M	DE
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	2	4	3.61	0.61
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	2	4	3.6	0.60
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	2	4	3.56	0.64
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	2	4	3.52	0.64
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	2	4	3.47	0.65
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	2	4	3.42	0.69
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	2	4	3.42	0.68
9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	1	4	3.4	0.62
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	2	4	3.38	0.58
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	2	4	3.35	0.67
12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	2	4	3.33	0.71
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	2	4	3.32	0.64
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	1	4	3.31	0.67
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	2	4	3.27	0.60
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	1	4	3.23	0.86
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	1	4	3.22	0.71
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	1	4	3.2	0.76
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	1	4	3.17	0.71
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	1	4	3.14	0.75
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	1	4	3.09	0.74
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	1	4	2.99	0.85
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	1	4	2.96	0.85
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	1	4	2.86	0.80
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	1	4	2.81	0.89



En vinculación con las competencias con mayores niveles de logro autopercebido se pueden señalar: la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ( $M=3.61$ ), la capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica, ( $M=3.62$ ), la capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural ( $M=3.56$ ), la capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico, ( $M=3.52$ ) y la capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social ( $M=3.47$ ).

Por otro lado, las competencias con media más bajas en logro fueron: la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ( $M=2.81$ ), la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ( $M=2.86$ ), la capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica ( $M=2.96$ ), la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades ( $M=2.99$ ), la capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos ( $M=3.09$ ).

### Conclusiones

Se puede señalar que todas las competencias fueron valoradas como importantes. Lo cual lleva a considerar que para los graduados que conformaron la muestra, la totalidad los ítems del listado comprenden conocimientos y habilidades altamente valorados para el ejercicio de la Psicología.

Esta estimación coincide con el resultado obtenido por el Proyecto Tuning América Latina, en el que todas las competencias fueron consideradas importantes por los graduados (Tuning América Latina, 2012).

Es de subrayar, que la competencia considerada más importante ha sido la vinculada al aspecto ético del ejercicio profesional, siendo la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica la que obtuvo los niveles más elevados de importancia.

Similares resultados fueron obtenidos por el Proyecto Tuning América Latina, en donde se indica que fueron las competencias generales y específicas relacionadas con la ética las que tuvieron los promedios más altos en importancia en todos los grupos encuestados (Tuning América Latina, 2012).

Cabe destacar que el reconocimiento de la necesidad de la formación ética en la enseñanza universitaria ha sido gradualmente incorporado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas profesionales (UNESCO, 2005).

En este sentido, a la universidad no solamente le competen los objetivos de generar y transmitir conocimientos, sino que además posee el compromiso en la formación integral de los estudiantes, considerando los conocimientos especializados del campo, las habilidades técnicas y el marco de conducta de la actuación profesional entendida también como una actividad moral (Bolívar, 2005).

Es sabido que la formación que prepare al futuro psicólogo para una adecuada intervención en la comunidad, requiere indiscutiblemente que haya comprensión de la dimensión ético-deontológica (Ferrero & Andrade, 2007).

En cuanto a la Resolución Ministerial 343/09 en la que se plantean los Estándares mínimos de formación, se explicita como una de las áreas de formación básica la ética y deontología profesional. La misma hace referencia a los conocimientos éticos y deontológicos, a la legislación y a las cuestiones jurídicas que se relacionan con el ejercicio profesional de la Psicología.

Estudios similares realizados en Costa Rica (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012) en México (Ross Argüelles et al., 2011), y en Colombia (Ruiz et al., 2008) resaltaron como más importantes las competencias que se refieren al aspecto ético del ejercicio profesional que incluye el compromiso ético y el respeto por la diversidad.

A su vez, según los resultados de la contrastación de perfiles realizados en el marco del Proyecto Tuning, se encontró que las competencias relacionadas con el dominio ético aparecen de manera explícita en los perfiles de formación y se establecen en los planes de estudio contenidos relacionados con el Código Deontológico del Psicólogo. Algunos programas contemplan adicionalmente cursos específicos de ética no relacionadas con la ética profesional (Tuning América Latina, 2012).

Por lo que las competencias éticas en la formación profesional son consideradas de marcada relevancia tanto para los graduados como para los programas de estudio y las normativas profesionales en donde ocupan un papel protagónico.

La ética en la formación profesional actual es una parte necesaria y reconocida por los diferentes actores educativos, al ser considerada la base o los cimientos de la formación para el desarrollo personal y profesional (Ferrero & Andrade, 2007; Ross Argüelles et al., 2011; Ruizet al., 2008; Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012; Sánchez Vázquez, 2011).

Por otro lado la competencia que obtuvo la media más bajas en importancia ha sido la capacidad de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas. Siendo una competencia que generalmente los graduados suelen no considerarla central (Cabrera et al., 2008; Tuning América Latina, 2012).

Es pertinente reflexionar sobre este punto. Si bien es de destacar que la medición en psicología es altamente relevante ya que permite recopilar datos sobre las capacidades, actitudes, personalidad y características que el ser humano, posibilitando cuantificar características humanas (Malo Salavarieta, 2008). No es lo mismo administrar herramientas psicométricas que diseñarlas. Los psicólogos de los diferentes ámbitos profesionales administran técnicas de evaluación dentro del proceso diagnóstico, pero el diseño de herramientas de evaluación no es una práctica generalizada en psicología, generalmente se desarrollan en el ámbito académico dentro de procesos de investigación.

Sumado a esto, cabe recordar que en nuestro país el perfil del psicólogo ha tenido un importante sesgo clínico y un menor desarrollo de psicometría, estadística y metodología.

Por lo cual, se deduce que es comprensible que para los graduados no sea una competencia central dentro de la profesión, sino más bien un conocimiento y habilidad específico de un quehacer determinado y que no represente una práctica habitual.

En relación al nivel de logro autopercibido en las competencias específicas para graduados, cabe señalar que los evaluados consideraron que la mayor parte de las competencias fueron ampliamente desarrolladas durante la formación profesional en Psicología.

Es de destacar que la competencia con mayor nivel de logro autopercibido fue la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.

Esto requiere aclarar que desde el plan de estudios no se considera la ética como un contenido específico de algún curso, sino como un eje transversal de formación en todos los cursos y módulos de la carrera. Específicamente en el plan de estudios figura una asignatura específica vinculada con la ética y la ética profesional ubicada en el último año de la carrera. Además de ello, en la formación práctica se abordan los aspectos éticos del ejercicio profesional y en otras materias como por ejemplo filosofía aspectos relacionados con la ética a través de los grandes pensadores.

Es un resultado alentador el que perciban altos niveles de logro en las competencias éticas, siendo las mismas uno de los pilares para el ejercicio profesional de manera responsable y con compromiso con la sociedad. Ahora bien, también es relevante centrarse en cuales son aquellas competencias en las que los graduados percibieron menores nivel de logro. Este dato es relevante para reflexionar sobre el rol que poseen estas competencias en la formación y proponer un debate sobre la necesidad de la mejora en la formación de ellas.

Por su parte, las competencias con menores niveles de logro autopercibido coincidieron con las calificadas como menos importantes. Una excepción a lo anterior consiste en la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico. Por lo que esta competencia es considerada muy importante aunque a los graduados les gustaría sentirse más competentes. Esto nos invita a pensar en uno de los cambios que se viene gestando dentro de la psicología ya hace algunos años. El mismo se refiere al interés por el bienestar y las fortalezas de los individuos y no solamente de sus aspectos patológicos. Por lo que los graduados encuestados dan cuenta de la necesidad.

Cabe aclarar que el interés de la psicología a lo largo de los años ha estado centrado en los aspectos negativos del sujeto, dando lugar a un marco disciplinar sesgado hacia lo patológico. Como resultado de dicha aproximación han sido escasos los avances en el estudio de estrategias para optimizar los recursos de los individuos (Vázquez, 2006).

Pero esto se ha modificado en los últimos años, ya que se ha venido produciendo un cambio en la psicología, que evidencia una tendencia a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos en los que tradicionalmente se ha centrado (Lupano & Castro Solano, 2010).

Este cambio se debe al surgimiento de la Psicología Positiva en 1998 de la mano de Seligman, la comunidad científica se interesó por los conceptos como la felicidad, el bienestar, el optimismo y la sabiduría (Seligman, 1999).

Allí fue cuando el concepto de bienestar tuvo su gran auge dentro de la comunidad científica en donde se toma en consideración que la Psicología no es solo el estudio de la patología y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud (Seligman, 2003).

A esto último se refiere la competencia de diseñar programas que promuevan el bienestar y que sería de especial importancia aumentar los esfuerzos para que incrementen su nivel de logro en los graduados.

Como futuras líneas de investigación cabe remarcar que si bien este estudio está enfocado en recabar información relevante a partir de la percepción de los graduados, no se puede desconocer el hecho de que la mirada de otros agentes puede aportar un mejor acercamiento sobre lo estudiado.

Por lo que sería interesante que futuras investigaciones tengan en cuenta a los académicos y empleadores de psicólogos para indagar sobre los mismos aspectos, permitiendo comparar y establecer relaciones desde las distintas miradas.

Este enfoque a su vez, es el que utiliza el Proyecto Tuning en los diferentes países y áreas disciplinares para un completo abordaje de las competencias.

Por último si bien la presente investigación estuvo enfocada en la valoración de las competencias específicas del psicólogo, sería interesante y necesario incorporar además las competencias genéricas. Esto permitiría un panorama más amplio y acabado, debido a que el desempeño profesional del psicólogo obliga a poner en juego competencias de carácter integral, que van más allá de las competencias propias del campo profesional y para desempeñarse con efectividad, no sólo son importantes los saberes y las competencias específicas.

Para concluir es necesario reflexionar sobre las competencias esenciales a ser incluidas en los planes de estudio, de manera de poder contar con una formación mínima, suficiente e idónea en las diferentes áreas de inserción profesional del psicólogo.

Por lo que se plantea la necesidad de una permanente evaluación de la formación, de sus aspectos fuertes y débiles y de planes de mejora tendientes a la calidad de la formación universitaria.

## Referencias

- Aristimuño, A. (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Departamento de Educación. Universidad Católica de Uruguay. Recuperado de: [www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrero1/demonio.pdf](http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrero1/demonio.pdf)
- Beneitone, P. (2012). Desafíos de la convergencia curricular en América Latina: la nueva fase del proyecto ALFA Tuning América Latina 2011 – 2014. *Revista Argentina de Educación Superior*. 4 (4), 207-2011.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 93-123.
- Cabrera, M. Energeci, A. Larraín A.y Moretti, R (2008). La formación en psicología es de una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 183-221.
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* 12, (3) 1-16.
- Comisión Europea (2003). *Comunicación de la comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado de <http://www.ecm.ub.edu/ceuropea/ComUniversidadesES1.pdf>
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2 ,16-27.
- Díaz Barriga Acero, F. y Borroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2012). Informe sobre la implementación del proceso Bolonia. *Red Española de Información sobre educación*. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/Educacion/eurydice/documents/thematic\\_reports/138ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Educacion/eurydice/documents/thematic_reports/138ES.pdf)
- Ferrero, A., y Andrade, E. (2007). Propuestas vi-gentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino. *Fundamentos en Humanidades*, 15, 163-176.

- González, J., y Wagenaar, R. (2006). Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Recuperado de [http://www.unideusto.org/tuning\\_eu/images/stories/Publications/Tuning\\_2\\_CAST\\_PR2\\_pdf.pdf](http://www.unideusto.org/tuning_eu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf)
- Guzmán Ibarra, I., Uribe, R. M. y Castro Aguirre, G. (2010). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Synthesis*, 55, 38-45.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Análisis de las interacciones didácticas: ¿cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (2), 227-244.
- Lavega, P., Sáez de Ocariz, U., Lasierra, G. y Salas, C. (2013). Intradisciplinariedad e Interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 1-4.
- Leví Orta, G. y Ramos Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658.
- Liñan Garcia, A. (2014). *La formación del personal docente e investigador de las universidades españolas públicas conforme al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/8616>
- Lupano, M. L. y Castro Solano, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*. 4, (1) 43-56.
- Malo Salavarieta, D. A. (2008). La medición en psicología como herramienta y como reflexión ética en el ejercicio del psicólogo. *Psicogente*, 11 (19), 46-51.
- Resolución Ministerial 343/09. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.
- Rodríguez Cárdenas, D. E. (Ed.). (2013). *Proyecto Tuning América Latina Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ross Argüelles, G., Pérez Ibarra, R. E., Ochoa Ávila, E., Mercado Ibarra, S. M., Ramos Estrada, D. Y y Sotelo Castillo, M. A. (2011). Evaluación de competencias y su relación con el desempeño de los estudiantes en la práctica profesional. *Revista El Buzón de Pacioli*, 74, 1-15.

- Ruiz G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño”? *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 287-299.
- Ruíz, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-157.
- Salazar Mora, Z. y Prado-Calderón, J. E. (2012). Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología* 31, (1) 40-63.
- Sánchez Vázquez, M. J. (2011). La ética y deontología profesional en el proceso de formación académica de los alumnos de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. *Revista de Psicología* (12), 109-125.
- Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-532.
- Seligman, M. (2003). Fundamental assumptions. *Psychologist*, 16(3), 126.
- Tuning América Latina. (2012). *Tercera Reunión General*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- UNESCO (2000). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml)
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Zabalza, M. A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*, Barcelona, España: Graó.
- Vázquez, C. (2006). La Psicología Positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27, 1-2.