

Distancia entre los niveles de importancia y logro de las competencias específicas en muestra de graduados de una carrera de psicología

Distance between levels of importance and achievement of specific competences in sample of psychology graduates

Laurito, M. J. *
Benatuil, D. **

Resumen

En el año 2013 en América Latina el Proyecto Tuning impulsó el reto de lograr consenso en torno a la formación de Psicólogos en la región. En ese marco buscaron establecer acuerdos sobre las competencias de egreso de psicólogos de grado y pregrado, estableciendo un listado de 24 competencias específicas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). Este proyecto posibilita repensar la formación del psicólogo en nuestro país, en el que las carreras de psicología continúan con un enfoque tradicional de enseñanza, en donde aún no se ha incorporado el enfoque de formación por competencias y el debate sobre las competencias requeridas para el psicólogo es escaso. Método: la presente investigación tiene como objetivo analizar la distancia entre los niveles de importancia y logro autopercebido de las competencias específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina en una muestra de 100 graduados de una carrera de

psicología. Instrumento: Se utilizó el Cuestionario de Competencias Específicas para graduados del proyecto Tuning América Latina (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). Resultados: Se encontró que en todas las competencias fue más alta la importancia que el nivel de logro alcanzado. En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M = 0.34$. Conclusiones: La relevancia de este análisis radica en poder aportar información para encontrar aspectos fuertes y débiles en la formación que sirvan como guía para reflexionar sobre estrategias que apunten a fortalecer puntos débiles y a reforzar más aún los que ya son fuertes.

Palabras clave: competencias, psicólogo, formación, Proyecto Tuning América Latina

Abstract

In 2013, the Tuning Latin America Project promoted the challenge of reaching a consensus on the training of Psychology in the region. It was

* Universidad de Palermo. Mail: mlauri@palermo.edu. Dirección: Billinghamurst 960. Tel: 4964-4684

** Universidad de Palermo. Mail: dbenatuil@iname.com. Dirección: Av. Cabildo 66. Tel: 4964-4684

Fecha de recepción: 17 de enero de 2017 - Fecha de aceptación: 05 de julio de 2017

tried to establish agreements on the discharge competencies of undergraduate and postgraduate psychologists, establishing a list of 24 specific competences (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). This project aloud to rethink the training of the psychologist in our country, where psychology careers continue with a traditional teaching approach, where the training competences approach has not yet been incorporated. Competences and the debate about the competences required for the psychologist is scarce. Method: the present research aims to analyze the distance between the levels of importance and self-perceived achievement of the specific competences raised in the framework of the Tuning Latin America Project in a sample of 100 graduates of a psychology degree. Instrument: The Specific Competency Questionnaire for graduates of the Tuning Latin America project (Rodríguez Cárdenas et al., 2013) was used. Results: It was found that in all competences the importance was higher than the level of achievement achieved. A mean difference of $M = 0.34$, was obtained. Conclusions: this analysis bring information that could help to find strong and weak aspects in the training that serve as a guide to reflect on strategies that aim to strengthen weak points and strengthen even those that are already strong.

Key Words: competences, psychology, Training, Tuning Latin America Project

Introducción

La perspectiva centrada en las competencias se presenta como una alternativa en el campo de la educación, con la expectativa de que permita mejoras en el proceso de formación. Desde la década de los noventa, se pueden encontrar diferentes formulaciones en relación al tema de las competencias, como por ejemplo: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias (Díaz Barriga, 2011).

Son muchos los autores que sostienen que el modelo de formación centrado en contenidos, con un fuerte énfasis en la trasmisión y reproducción de los conocimientos, no es el modelo ideal para formar a los profesionales del mundo actual (de Miguel Díaz, 2005).

Los programas de formación basados en competencias se caracterizan por enfocarse en el desempeño y no en los contenidos de las asignaturas; mejorar la relevancia de lo que se aprende; evitar la fragmentación y descontextualización de los contenidos; facilitar la aplicación de los contenidos al ámbito del trabajo; lograr aprendizajes aplicables a situaciones complejas y favorecer la autonomía de los individuos (OIT, 2005). Todos ellos plantean la necesidad de establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y en su formación integral (CINDA, 2008).

Se conoce la importancia que entidades internacionales le están otorgando a las competencias, como por ejemplo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ha planteado que las competencias son claves en la sociedad de hoy (OECD, 2016). Como por ejemplo señala que: “Las competencias han llegado a ser la moneda global del siglo XXI. Sin inversión apropiada en las competencias, las personas languidecen en los márgenes de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce al crecimiento económico, y los países ya no pueden competir en una sociedad global, cada vez más basada en el conocimiento” (OECD, 2013, p. 3).

El enfoque de formación por competencias busca acortar la brecha entre la formación y las demandas de la sociedad, buscando que la educación no sea descontextualizada de su entorno y sus necesidades. Esta propuesta pedagógica focaliza en lo que tendrá que ser capaz de realizar el alumno luego de haber superado un periodo de aprendizaje, reconoce la necesidad de una formación que sea pertinente para la sociedad (de Miguel Díaz, 2005; Yániz, 2006; Villa & Poblete, 2007).

Aunque es necesario aclarar que en los proyectos educativos de formación por

competencias, los conocimientos siguen siendo elementos necesarios, pero no suficientes. Se propone un abordaje del conocimiento integrado, que evite el reduccionismo y favorezca la aplicación a situaciones diversas (Cano, 2008). Esto requiere centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a diferentes contextos y no utilizar un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos (UNESCO, 2000).

El modelo educativo por competencias profesionales es una alternativa que busca generar procesos formativos de mayor calidad, teniendo en consideración las necesidades sociales, de la profesión, de la disciplina y del trabajo académico (Amezola et al., 2000).

Es por esta razón que resulta de relevancia proponer la reflexión y repensar la formación que debería poseer el psicólogo. Para ello es necesario conocer los aspectos fuertes y débiles de la formación, en búsqueda de planes de mejora tendientes a la calidad de la formación universitaria. Para propiciar instancias de análisis que permitirán tomar acciones orientadas a mejorar las actividades formativas, a fin de que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para desempeñarse de manera idónea.

Breve historia de la formación del Psicólogo en la Argentina

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

Allí se encuentran trabajos de investigación

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

Los documentos de diagnóstico y recomendaciones para las carreras de Psicología elaborados por AUAPsi en el año 1998 y en el año 1999 han sido estudios muy destacados sobre formación universitaria del psicólogo. Para su elaboración participaron representantes de las distintas universidades que formaban parte de ese organismo. Ambos textos dieron cuenta, de varios aspectos deficitarios en las carreras de Psicología en ese momento. Se señalarán algunos de ellos:

- La mayoría de los planes tenían más de diez años de antigüedad y en muchos casos fueron diseñados por profesionales no formados en diseño curricular, con una prevalencia de lo profesional en detrimento de lo disciplinar.
- En cuanto a los perfiles del plan de estudio se encontró un importante sesgo clínico en la formación que se impartía. El recorte de los contenidos mínimos de las asignaturas no alcanzaba a cubrir las exigencias de los perfiles, ocupaban un lugar secundario los procesos psicológicos básicos y la metodología de investigación en Psicología y apenas consideraban el desarrollo de capacidades ético y deontológicas.
- En relación con la situación de los docentes y los alumnos se señaló que la matrícula de la mayoría de las carreras ha sido masiva y continuaba en aumento. Lo que a su vez se le suma una elevada cantidad de alumnos por docente. En cuanto a los docentes se encontró bajas dedicaciones docentes, elevado número de docentes ad-honorem como así un predominio de auxiliares docentes.
- En vinculación con la infraestructura y los recursos disponibles se destacó la insuficiencia de

los presupuestos, carencia de espacios para actividades teóricas y prácticas al interior de las universidades, como así también se señaló la falta de material didáctico y el equipamiento mínimo necesario para la enseñanza, pobre acervo bibliográfico y poco actualizado e insuficiente en cantidad (AUAPsi, 1998).

En la Argentina, en 1998, a partir de la inclusión de la carrera de Psicología dentro del Artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24.521 la carrera pasó a formar parte de las Carreras de interés público. Es por ello que en el año 2009, el Ministerio de Educación aprobó los Estándares para la formación del psicólogo. Los mismos establecen la formación de grado con un perfil generalista, tomando la doble vertiente profesional y científica, detalle de contenidos mínimos, una carga horaria mínima compuesta de horas de formación teórica y de formación práctica y la realización de un trabajo final como requisito para finalizar la licenciatura (RM 343/09; RM 800/11).

Los Estándares plasmados en la Resolución Ministerial 343/09 plantean una primera instancia de formación dedicada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales y una segunda que tiene como objetivo la integración y profundización de los conocimientos y la aplicación de los mismos en los diferentes campos profesionales.

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

Investigaciones realizadas en los últimos años ponen el acento en los déficits formativos de los estudiantes de Psicología, delimitando ciertas carencias importantes en la formación. Muchas de las problemáticas planteadas son de larga data incluso preexistentes a la inclusión de Psicología en

el art. 43. Entre ellas algunas de las que se suelen señalar son:

En primer lugar, el poco espacio para otros ámbitos profesionales más allá del clínico en la formación del psicólogo. A pesar de que la carrera de Psicología en nuestro país tiene un carácter generalista y por ello habilita a un número amplio de actividades profesionales, la formación académica impartida a los estudiantes en muchos casos no garantiza un entrenamiento adecuado en las diferentes prácticas que los graduados están habilitados a ejercer. Por lo que se suele realizar un recorte de determinadas áreas de la Psicología, dejando por fuera generalmente las que tienen relación con las corrientes más actuales de la Psicología y las áreas de Psicología básica e investigación (González, 2015).

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

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

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

teórico y como identidad profesional (Dagfal, 2014; Parisi, 2011).

Otros de los puntos que se ha cuestionado en torno a la formación del psicólogo es la preponderancia que se le ha dado a la formación en teoría, otorgándole escasos espacios de formación práctica. Se han privilegiado los aspectos teóricos en detrimento de la práctica (Di Doménico, 2007). Simultáneamente con estos debates históricos coexisten nuevas propuestas en relación a la formación, las que básicamente se orientan en dos líneas: la generación de consensos regionales y la formación por competencias.

Una cuestión relevante es que no se puede desvincular la situación de la disciplina a nivel internacional, donde cada vez más se realizan esfuerzos en búsqueda de lograr consensos regionales en cuanto a la formación del psicólogo. Esto se realiza para poder identificar los aspectos centrales que debe cumplir una adecuada formación, unificando criterios para establecer cuáles son los conocimientos y las destrezas relevantes a tener en cuenta en el proceso formativo (Corominas, 2006). Es por ello, que en el intento de responder a las diferentes demandas ha surgido en el plano internacional y más tarde en Latinoamérica, el interés por considerar la noción de competencias en la formación de los psicólogos (Dsitel, 2014; Parra Herrera & Colunga Santos, 2012).

Como consecuencia surge la necesidad de reflexionar sobre las competencias y contenidos esenciales a ser incluidos en los perfiles de graduados y en los planes de estudio, de manera de contar con una formación mínima y suficiente e idónea en las diferentes áreas de la Psicología (González, González & Vicencio, 2014).

Proyecto Tuning América Latina: área psicología

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

participación de 19 países (Manríquez Pantoja, 2012).

El Proyecto Tuning América Latina buscó iniciar un debate cuya meta fue identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de las titulaciones y programas de estudio. El inicio del proyecto estuvo dado por la búsqueda de puntos de referencia común, centrados en las competencias (Beneitone, 2012). El proyecto se propuso vincular a responsables de la política universitaria para dialogar sobre las potencialidades de colaborar, más allá de las fronteras nacionales (Beneitone et al., 2007).

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

El grupo de trabajo adoptó la propuesta y metodología planteada en el marco del proyecto y buscaron establecer acuerdos sobre las competencias de egreso de psicólogos de grado y pregrado, de los escenarios futuros de la práctica profesión, 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 los estudiantes durante su proceso 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. En las mismas se indagó sobre: la importancia de cada competencia en la formación, el nivel de logro de cada competencia en la formación y por último se le pidió a cada encuestado que eligiera las 5 competencias que considerará más importantes ordenadas de manera jerárquica con la finalidad de poder establecer un ranking de las competencias más importantes (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Como análisis de los resultados de las consultas realizadas se establecieron una serie de reflexiones: se halló que todas las competencias generales y específicas fueron consideradas como importantes en los cuatro grupos encuestados. Se encontró discrepancia entre el nivel de importancia de cada competencia, en relación con su nivel de logro, resultando el nivel de logro menor que la importancia de la competencia (Tuning América Latina, 2012).

Método

La presente investigación tiene como objetivo analizar la distancia entre los niveles de importancia y logro autopercebido de las competencias específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina en una muestra de graduados de una carrera de psicología.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 100 graduados que habían finalizado su carrera en el periodo comprendido entre el año 2013 al 2015 pertenecientes a una carrera de psicología de una universidad de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Los graduados tenían un promedio de 34 años y 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, 2013). El instrumento tiene formato de respuesta likert de una respuesta de discriminación escalar, con una valoración de uno a cuatro, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho (Beneitone et al., 2007).

Procedimiento

Para responder al objetivo planteado 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 envíen la encuesta en un plazo máximo de dos semanas. La participación por parte de los graduados fue de tipo anónima y voluntaria.

Resultados

En primer lugar se expondrán los resultados de importancia y logro y luego la distancia entre ambos. Cabe recordar que para el grado de importancia y logro de las competencias se utilizó la metodología likert, de una respuesta de discriminación escalar, con una valoración de 1 a 4, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho.

La media general de importancia fue de 3.62 y las tres 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

social, cultural y económico ($M=3.88$).

Por su parte, las tres 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 ($M=3.33$).

En relación al nivel de logro señalado por los graduados, se puede observar que la media general de logro autopercebido fue de 3.27 con valores compuestos entre 2.81 y 3.61. 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 ($M=3.56$). 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 ($M=2.96$).

Al observar la diferencia entre la media de importancia y la media de logro se puede señalar que en todas las competencias fue más alta la importancia que el nivel de logro alcanzado. En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M=0.34$.

Es importante mencionar que la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas indican que 21 competencias presentan diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de logro estadísticamente significativas ($p < .001$).

Por su parte las tres competencias que no tuvieron diferencias estadísticamente significativas fueron: la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología, la capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia y la capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.

Las competencias en las que hubo la mayor brecha entre importancia y logro fueron: la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico, la capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital, la capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.

Tabla 1

Comparación entre los niveles de importancia y logro autopercebido en graduados.

| Competencias | Media Importancia | Media Logro | Diferencia de Medias | Z | P |
|---|-------------------|-------------|----------------------|--------|------|
| 13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico. | 3.88 | 3.35 | .53 | -5.565 | .000 |
| 8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital. | 3.85 | 3.42 | .43 | -5.491 | .000 |
| 15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica. | 3.73 | 3.17 | .56 | -5.420 | .000 |
| 16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades. | 3.63 | 2.99 | .64 | -5.409 | .000 |

(sigue en pág. 78)

(viene de pág. 77)

| | | | | | |
|---|------|------|-----|--------|------|
| 12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología. | 3.81 | 3.33 | .48 | -5.189 | .000 |
| 18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos. | 3.59 | 3.09 | .50 | -4.667 | .000 |
| 20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología | 3.66 | 3.20 | .46 | -4.649 | .000 |
| 11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica. | 3.9 | 3.60 | .33 | -4.594 | .000 |
| 17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional. | 3.74 | 3.23 | .51 | -4.546 | .000 |
| 4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica. | 3.69 | 3.31 | .38 | -4.374 | .000 |
| 24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica. | 3.93 | 3.61 | .29 | -3.968 | .000 |
| 7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social. | 3.81 | 3.47 | .34 | -3.910 | .000 |
| 5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas. | 3.49 | 3.14 | .35 | -3.544 | .000 |
| 14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica. | 3.33 | 2.96 | .37 | -3.532 | .000 |
| 9. Capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos. | 3.69 | 3.40 | .29 | -3.405 | .001 |
| 21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas. | 3.14 | 2.81 | .33 | -3.070 | .002 |
| 22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural. | 3.80 | 3.56 | .24 | -3.037 | .002 |
| 10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos. | 3.49 | 3.22 | .27 | -2.945 | .003 |
| 19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional. | 3.16 | 2.86 | .30 | -2.710 | .007 |
| 1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano. | 3.58 | 3.38 | .20 | -2.496 | .013 |
| 23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico. | 3.72 | 3.52 | .20 | -2.471 | .013 |
| 6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas. | 3.46 | 3.32 | .14 | -1.773 | .076 |
| 2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia. | 3.36 | 3.27 | .09 | -1.260 | .208 |
| 3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología. | 3.45 | 3.42 | .03 | -.442 | .659 |

En la Figura 1 se distinguen algunos puntos interesantes como por ejemplo las tres competencias con valores cercanos entre nivel de importancia y logro. Como así también se visualiza que las medias en importancia son más altas que las medias de logro en todas las competencias.

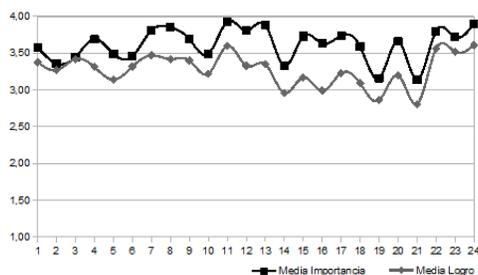


Figura 1. Comparación entre los niveles de importancia y logro autopercebido en graduados.

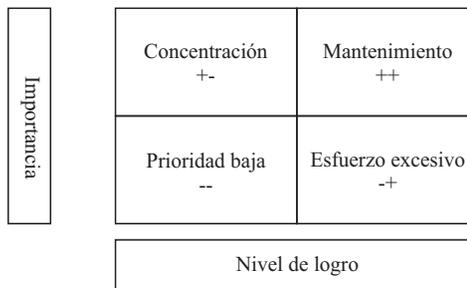
Discusión

En relación a la comparación entre los niveles de importancia y logro autopercebido en las competencias, se puede señalar que los resultados evidenciaron una discrepancia entre el grado de importancia otorgado a cada competencia y el nivel de logro o realización.

En otros estudios realizados también existe discrepancia entre el nivel de importancia de las competencias en relación con su nivel de logro, siendo el nivel de logro menor que la importancia de la competencia (Alonso-Martín, 2010; Castro Solano, 2004; Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012; Tuning América Latina, 2012).

En el Proyecto Tuning se propone utilizar la técnica Análisis de Importancia-Valoración (Importance Performance Analysis) de Martilla y James (1977). Esta técnica parte de dos variables: la importancia que cada ítem tiene para la persona y la valoración del grado de logro que considera. Estas dos variables configuran una matriz que se subdivide en cuatro cuadrantes. La misma se

puede observar en la Figura 2.



Fuente: Tuning Educational Structures in Europe (2006)

Figura 2. Categorías de respuesta de las competencias según el Proyecto Tuning.

Retomando la siguiente clasificación se pueden realizar un análisis sobre la relación entre importancia y logro de las competencias.

Las competencias que se consideran muy importantes pero en las cuales hay poco nivel de realización, se denominan de “concentración”. Si se observan las cinco competencias con medias más altas en importancia y se las compara con las cinco competencias con medias más bajas en logro, no coincide ninguna competencia. Esto indicaría que para los encuestados ninguna de las competencias más importantes en su formación fueron poco adquiridas.

Al observar la brecha entre lo importante que les parece la competencia y lo que perciben que la han logrado se observa que determinadas competencias les resultan mucho más importante que lo que la han podido lograr. Esa distancia se denomina nivel de “necesidad”, en el sentido de que son necesarios mayores esfuerzos para aumentar el logro hasta llegar al nivel de importancia estipulado en cada una de ellas (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012).

Y estas fueron para los graduados la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico y además de ella la capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.

Un posible análisis que se desprende de eso es que las competencias en las que se encontró una brecha entre importancia y logro permiten considerar áreas de carencia formativa, necesarias a tener en consideración en la planificación curricular y al espacio que se le otorga dentro de la formación (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012).

A su vez, la distancia que se manifiesta entre el grado de importancia que le asignan a diferentes competencias y la autoevaluación que hacen del grado de logro, indica que a pesar de estar graduados ellos no se perciben como eficaces en el manejo de estas competencias (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012).

Por otro lado se ubican las competencias que no se evalúan como muy importantes y su realización es baja, las denominada de “baja prioridad”. Se pueden señalar que la capacidad para diseñar herramientas psicométricas y la capacidad para mediar refieren a dominios de baja prioridad. Esto se podría interpretar como aspectos que no merecen la atención suficiente para hacer un esfuerzo en su mejora, o al menos, mientras existan otros elementos de mayor relevancia.

Con respecto a las competencias que fueron consideradas un “esfuerzo excesivo”, por no ser consideradas muy importantes pero su grado de logro es alto, se puede señalar la capacidad para realizar investigación científica ya que en los graduados no obtuvo diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de importancia y de logro.

En relación a la competencia que fue considerada importante y tiene alto nivel de realización, se denominan competencias de “mantenimiento”. Se puede señalar que la competencia que se refiere al aspecto ético del ejercicio profesional, fue la que obtuvo los niveles más elevados de importancia y a su vez, altos niveles de logro autopercebido. Por tanto, sería deseable mantener las estrategias de formación que se vienen realizando para su adquisición.

Conclusión

Existen pocas investigaciones realizadas en nuestro país siguiendo el proyecto Tuning América Latina en la carrera de psicología. Por ese motivo, a pesar de las limitaciones, este trabajo aporta datos de gran relevancia para analizar y problematizar la formación del psicólogo.

Si bien la posibilidad de generalización de los hallazgos se ha visto reducida por las características de la muestra y por el procedimiento de muestreo utilizado, habría que considerar que es un estudio preliminar, que tiene como parte de la finalidad generar interés y colocar el foco en esta temática para fomentar la posibilidad de replicar el mismo en otros grupos de graduados.

Así mismo futuras investigaciones podrían abordar la comparación entre alumnos y graduados de diferentes instituciones educativas, con el fin de poder establecer relaciones y evaluar diferencias en cuanto a la valoración de las competencias y su nivel de logro.

Por otro lado cabe remarcar que si bien este estudio está enfocado en recabar información relevante a partir de la percepción de los estudiantes y 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 futuras investigaciones podrían tener en cuenta la opinión de los docentes y empleadores de psicólogos para poder lograr una mirada que incluya a los diferentes agentes que forman parte del proceso de formación e inserción laboral.

Paralelamente los resultados de este estudio son relevantes ya que brindan información acerca de los aspectos fuertes y débiles de la formación, con el objetivo de propiciar la reflexión sobre la misma. Sería interesante que este trabajo sea retomado por aquellas personas encargadas del diseño y evaluación curricular para contribuir en la generación de estrategias y planes de mejora que apunten a fortalecer puntos débiles y a reforzar más aún los que ya son fuertes.

Referencias

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias trasversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.
- Amezola, J. J. H., García, I. S. P., & Castellanos, A. R. C. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, (13) 1-7.
- AUAPsi. (1998). *Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Mejoramiento de la Calidad Educativa.
- AUAPsi. (1999). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología Protocolo de acuerdo: recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo.
- 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. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *Revista Psiencia*, 1(2), 3-10.
- Bricht, S., Calvo, I., Dimant, F., Pravaz, S., Calvo de Spolansky, M., Troya, E., Danis, J., Grego, B., Kaumann, Harari, Musso, E., Knobel, M., Malfé, R., Ostrov, L. & Palacios, I. (1973). *El rol del psicólogo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* 12, (3) 1-16.
- Castro Solano, A. (2004). Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos nacionales. *Revista Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- CINDA. (2008). *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en educación superior*. Santiago de Chile: CINDA.
- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la Republica Argentina (2013). Federación de Psicólogos de la República Argentina – Código de Ética Nacional. Recuperado de: http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf
- Corominas, R (2006). El proceso de cambio curricular en la carrera de Psicología de la PUCMM. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 3(5) 13-16.
- Courel, R. & Talak, A. M. (2001) La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*, 1 (21-83). Buenos Aires: JVE
- Dagfal, A. (2014). La Identidad Profesional como Problema: El Caso del “Psicólogo-Psicoanalista” en la Argentina (1959–1966). *Psicologiaem Pesquisa*, 8(1), 97-114.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33
- Di Doménico, C. (2007). *La formación del psicólogo en argentina. El debate actual y su prospectiva*. XII Congreso Argentino de Psicología, San Luis, Argentina.

- Díaz Barriga, M.A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(2)3-24.
- Dsitel, L. (2014). Autopercepción de los estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de San Luis sobre su formación en competencias clínicas. *Revista Diálogos*, 4(2), 91-108. doi: 1852-8481.
- García, L. N. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2), doi: 10.5872/psiencia.v1i2.17
- González, M. E. (2015). Observaciones en torno a los debates curriculares en psicología y las políticas universitarias en la Argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 35-40.
- González, M., González, I. & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13(1), 108-120.
- Klappenbach, H. (1998). Historia de un problema de identidad en la psicología argentina. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 3, 159-168.
- Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología en la Provincia de Buenos Aires N° 10.306/85 Recuperado de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/26299765/normativa%20interna/>
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/centro/>
- Livitinoff, N. & Gomel, S. (1975) *El psicólogo y su profesión*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Manríquez Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, 38, (1)367-380.
- Martilla, J. & James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79.
- OECD (2013) ¿Cuáles son los beneficios sociales de la educación? Education Indicators. Recuperado en: [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N_10%20\(esp\)%20final%20v-2.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N_10%20(esp)%20final%20v-2.pdf)
- OECD (2016). Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento. Educación, competencias y juventud en América Latina y el Caribe. OECD publishing. DOI:10.1787/leo-2017-8-es
- OIT, (2005). Informe sobre el empleo en el mundo 2004-2005: *Empleo, productividad y reducción de la pobreza*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional del Trabajo
- Paolucci, C. & Verdinelli, S. (1999). La psicología en Argentina (pp. 15-32). En: Di Doménico, C. y Vilanova, A. (Eds.). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Parisi, E.R. (2011). Universidades públicas en Argentina y la formación del psicólogo. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 9 (25)15-25.
- Parra Herrera, Y. & Colunga Santos, S. (2014). Reflexiones sobre la formación científica del psicólogo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado en: <http://xn--caribe-9za.eumed.net/wp-content/uploads/psicologo.pdf>
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.
- Piacente, T. (2000). *Aportes para un nuevo diseño curricular en Psicología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Resolución 343/09-ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.
- Resolución 800/11-ME. Educación Superior. Los

- estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.
- Rodríguez Cárdenas, D. E. (Ed.). (2013). Proyecto Tuning América Latina Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología. Universidad de Deusto. Bilbao
- Rossi, L. (1997). *La psicología antes de la profesión*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Saforcada, E. (2015). Psicología, ciencia y profesión en las sociedades nacionales de nuestro escenario regional actual. *Psienia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 7(1)62-66.
- Salazar Mora, Z. & Prado-Calderón, J. E. (2012). Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología* 31, (1) 40-63.
- 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.unwesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- Vezzetti, H. (1996). Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2, 79-93.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina: Editorial Martín.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A. (1996). Pautas para un perfil de psicólogo iberoamericano. *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*. Buenos Aires, Argentina: Panamericana.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la psicología en el Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43, 69-75.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Deusto.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.