

Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica

Evaluation of Specific Professional Competences in Psychology from the University of Costa Rica

Zaida Salazar Mora y Jorge Esteban Prado-Calderón

Universidad de Costa Rica

Resumen

En el marco del proyecto *Tuning - América Latina* un total de 11 académicos/as de 10 países de la región elaboraron una propuesta de 24 competencias específicas para la formación en Psicología. Con base en ellas, se realizó una investigación en la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR) para estimar los niveles de "importancia" y "cumplimiento" de las competencias mediante cuestionarios electrónicos, que fueron respondidos por 56 docentes, 34 empleadores/as, 73 estudiantes y 62 graduados/as de la licenciatura en Psicología de la UCR. Se obtuvieron altos niveles de "importancia" en todas las competencias, y se destacaron las relacionadas con la ética profesional y la capacidad para concretar un ejercicio profesional integral y contextualizado. Aquí, el trabajo interdisciplinario obtuvo altos niveles de "importancia", pero bajos niveles de "cumplimiento". Las comparaciones realizadas luego de agrupar las competencias, según el análisis factorial exploratorio, confirman estos resultados. Se concluye que existe una relevancia verdadera y contextualizada de estas competencias para el desempeño profesional de la Psicología en el ámbito costarricense.

Palabras clave: competencias, Psicología, enseñanza superior, currículo, ética, proyecto *Tuning*, interdisciplinariedad, América Latina

Abstract

As part of the *Tuning - Latin America* Project, a total of 11 scholars from 10 countries in the region produced a proposal for 24 specific competences for the psychology training. In accordance with these competences, research was conducted by the School of Psychology of the University of Costa Rica (UCR) to estimate their levels of "importance" and "fulfillment". This was done through electronic questionnaires answered by 56 teachers, 34 employers, 73 students, and 62 graduates in Psychology from the UCR. High levels of "importance" were obtained in all competences; especially those related to professional ethics and the ability to realize a comprehensive and contextualized practice. Interdisciplinary work obtained high levels of "importance" but low levels of "fulfillment". Comparisons done after grouping competences by exploratory factor analysis confirmed these results. The paper concludes that there is real and contextual relevance of these competences in the professional performance of Psychology in the Costa Rican context.

Keywords: competences, Psychology, higher education, curriculum, ethics, Tuning project, interdisciplinarity, Latin America

Zaida Salazar Mora y Jorge Esteban Prado-Calderón, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Jorge Esteban Prado-Calderón, dirección electrónica: jorge.prado@ucr.ac.cr

El presente artículo tiene como objetivo valorar una serie de competencias del ejercicio de la Psicología definidas por profesionales de diferentes escuelas y facultades de esta disciplina en América Latina. Estas competencias han sido propuestas en el marco del proyecto *Tuning - América Latina*, en el cual ha participado la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR). El proyecto tiene entre sus objetivos mantener un diálogo entre carreras de Psicología de Latinoamérica desde sus diferentes contextos curriculares para la comprensión recíproca de sus sistemas de enseñanza (Beneitone et al., 2007).

En la actualidad no existe consenso sobre la definición del término “competencia”, en muchos casos es usado de manera intercambiable con conceptos como destrezas u objetivos de aprendizaje (Palomba y Banta, 2001). Si bien, desde las ciencias cognoscitivas, la competencia se entiende como un conocimiento especializado que la persona ha adquirido, fruto de la interacción entre sus genes y el ambiente (Sternberg y Grigorenko, 2003), las nociones más convencionales suelen caracterizar este término como un sistema complejo, resultado de experiencias de aprendizaje integrativo, en el cual las destrezas, habilidades y conocimientos interactúan para afrontar exitosamente una tarea (Jones y Voorhess, 2000, citado en Palomba y Banta, 2001; LeBoterf, 2001, citado en Marger y Bertoglia, 2010).

Adicionalmente, algunos/as autores/as incluyen dentro de los componentes que integran las competencias los valores (Sanders, 1994, citado por Marger y Bertoglia, 2010) y las actitudes, los cuales funcionan como una guía para la implementación de los conocimientos y destrezas que se poseen (Marger y Bertoglia, 2010; Sanz de Acedo, 2010). Un mayor consenso se observa en la idea de que las competencias implican un “pasar a la acción” (Bowden y Marton, 2005), en tanto la definición de “competencia” no se limita al hecho de poseer los datos, las técnicas y las reglas, sino que implica ser capaces de aplicarlos en contextos precisos (Marger y Bertoglia, 2010). Se enfatiza aquí la importancia de las competencias para un desempeño efectivo ante el ambiente en la resolución de demandas particularmente importantes (Lui, 2009) y en la agrupación de los componentes del “saber”, el “saber hacer” y el “saber actuar” de manera que permitan enfrentar con éxito y de manera “competente” los retos que se presentan en la educación, la práctica profesional y la vida cotidiana (Marger y Bertoglia, 2010; Ruiz de Vargas, Jaraba Barrios & Romero Santiago, 2005).

Dentro del proyecto *Tuning - América Latina*, si bien, se tiene conocimiento de los desarrollos reciente en el tema de competencias, se ha propuesto un abordaje desde una perspectiva menos restringida con el objetivo de buscar puntos comunes de referencia - nombrados como “competencias”- entre los objetivos de formación de los programas de enseñanza superior en América Latina. Dentro del proyecto se propone no restringir las competencias a las nociones de competencia educativa o competencia laboral, sino

abarcarlas como el conjunto de capacidades que hacen a la persona competente en diversos ámbitos (competencias sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales o productivas) y que evidencian la posibilidad de resolver problemas en contextos específicos pero cambiantes (Beneitone et al., 2007).

El proyecto *Tuning - América Latina* constituye una experiencia que ha congregado a representantes de la educación superior para dialogar y debatir aspectos significativos de los sistemas universitarios y conocer las diferentes realidades, todo ello con el fin de mejorar la educación. Su metodología pretende incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que participan, busca la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior y el debate sobre las particularidades de las diferentes instituciones. El proyecto plantea cuatro líneas de trabajo: (a) definir las competencias genéricas y específicas de diferentes áreas temáticas; (b) determinar enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; (c) definir créditos académicos y (d) analizar la calidad de los programas. Las áreas temáticas que participan en el proyecto desde su primera fase en América Latina (años 2004-2007) son Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemática, Medicina y Química (Beneitone et al., 2007), a las cuales se sumaron posteriormente las disciplinas de Agronomía, Informática y Psicología.

En este proyecto participan 190 universidades provenientes de 19 países de Latinoamérica, a saber, Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Estas universidades fueron seleccionadas por los Ministerios de Educación, Consejos de Educación Superior o Conferencias de Rectores de los países, y se consideraron aspectos como excelencia nacional en el área que representan, capacidad de diálogo con las personas de otras instituciones que trabajan en la misma disciplina, tamaño de la institución, trayectoria y autoridad académica. De esta manera, se buscó que una parte importante del sistema de educación superior de cada país quedara representada con la participación de cada una de las instituciones elegidas (Beneitone et al., 2007).

Competencias genéricas y específicas en la educación superior

En el presente artículo se analizan aspectos del primer gran objetivo del proyecto *Tuning - América Latina*, en nuestro caso, las competencias del ejercicio profesional de la Psicología. En el proyecto de investigación *Tuning* las competencias genéricas se refieren a las compartidas por las diferentes áreas que participan en el proyecto (Arquitectura, Derecho, Psicología, etc.), es decir, son competencias que profesionales de todas estas áreas temáticas definen como importantes para un/a profesional de educación universitaria o

superior y suelen coincidir con las propuestas convencionales de competencias transdisciplinarias, tales como “iniciativa”, “trabajo en equipo” y “habilidad para aprender a aprender” (Marger y Bertoglia, 2010).

Por su parte, las competencias específicas están vinculadas a una disciplina en particular, entre ellas la Psicología, y son las que confieren identidad y consistencia a un programa específico (Beneitone et al., 2007). Estas fueron elaboradas por los/as académicos/as que participan en el proyecto, en su gran mayoría directores/as de las escuelas universitarias y encargados/as curriculares, en consulta con especialistas y grupos interesados en el tema en cada país.

Para el caso particular de la Psicología en América Latina, el proyecto *Tuning* logró reunir a once profesionales de alto rango en el área, a saber, dos académicas de Argentina y una/o proveniente de cada uno de los siguientes países: Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay. Los/as 11 profesionales participantes, después de extensas sesiones de diálogo, propusieron 24 competencias específicas para la Psicología. Esta lista fue posteriormente evaluada y modificada por dos profesionales de cada uno de los países participantes que contaran con una larga trayectoria en Psicología. De esta forma, la versión final integró el trabajo de 31 profesionales en Psicología de América Latina. Las competencias se presentan en la tabla 1 con su respectivo código de identificación, según aparecieron en el cuestionario aplicado. Los códigos de identificación serán los utilizados en el resto del texto.

El listado final fue sometido a valoración mediante una encuesta aplicada a docentes, estudiantes, empleadores/as y graduados/as en Psicología de diez países de América Latina. Se estimó tanto la “importancia” como el “cumplimiento” de las competencias en los planes de formación universitaria. Los resultados de la encuesta para el conjunto de los países participantes serán divulgados por las autoridades del proyecto *Tuning - América Latina*. En el presente artículo se analizan los resultados obtenidos desde la Escuela de Psicología de la UCR para el caso específico de la carrera de licenciatura en Psicología impartida en esta Universidad. La carrera de Psicología de la UCR no fue originalmente planteada desde un modelo de formación por competencias, lo que no significa que los/as estudiantes no adquieran competencias luego de cursar la carrera, sino que la estructura del plan de estudios y los contenidos de cada curso no han sido confeccionados para constituir una modalidad de “currículum por competencias”.

Aun así, consideramos que la valoración de cada uno de los ítems del listado por parte de docentes, estudiantes y graduados/as de esta carrera, como de sus empleadores/as, ofrece información que se constituya en posibles evidencias de la validez y relevancia de estas competencias dentro de la formación profesional en Psicología. Además, el propósito de este artículo no es plantear estas 24 competencias como las únicas ni las más

importantes para la formación en Psicología, así como tampoco aceptar acríticamente los resultados parciales de esta etapa del proyecto *Tuning - América Latina*. Por el contrario, el objetivo va encaminado a explorar evidencias de la relevancia de estas competencias según una muestra particular en el ámbito costarricense, para con esto abrir un espacio de debate sobre este tópico de la formación profesional.

A continuación, exponemos las principales características del currículum de la Escuela de Psicología, UCR, a fin de tener un adecuado marco de interpretación al momento de analizar los resultados que presentamos más adelante.

Currículo de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica

La estructura del currículo en Psicología en la UCR corresponde a principios y objetivos orientados a mantener una posición reflexiva y crítica con el entorno. Al formar parte de una universidad pública, mantiene como propósito fundamental contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de la justicia social, de la equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia del pueblo (Universidad de Costa Rica, Consejo Universitario, 1974, Artículo 3). En otras palabras, su fin primordial no responde a políticas propiamente de mercado, es producto de un proceso recíproco entre la sociedad y la academia, por lo que el plan de estudios se ha modificado y adaptado a las condiciones y necesidades del contexto costarricense. Algunas evidencias de lo anterior son módulos optativos como el de “Psicología y Ambiente” o el de “Psicología y Violencia Doméstica”, por ejemplo, los trabajos comunales universitarios con población penal juvenil, en condición psiquiátrica o con vih/sida o los proyectos del Centro de Atención Psicológica y la Brigada de Atención Psicosocial en Situaciones de Desastre.

La formación de psicólogos/as en la UCR se da actualmente con la misión de propiciar transformaciones en la sociedad mediante la docencia, la investigación y la acción social, a partir de la formación de profesionales en Psicología con capacidad para incorporarse al mercado laboral con preparación científico-académica amplia y flexible, lo que les permita adaptarse a las circunstancias históricas nacionales y del mundo (Salazar, 2009). Asimismo, su visión consiste en promover una formación humanista, científica y técnica de profesionales en Psicología, de cara a la realidad social del país, para la construcción de una sociedad justa, solidaria, equitativa y libre, en pro de una vida digna para las personas y en el marco del respeto a los derechos humanos (Salazar, 2009). Respondiendo a esta misión y visión, el plan de estudios vigente se estructura con la siguiente orientación curricular:

Formación multiparadigmática

Al considerar que la Psicología es una disciplina heterogénea, que desde sus orígenes se ha nutrido de una prolija confrontación de autores/as, teorías y paradigmas, con el plan de estudios se busca realizar una revisión de los principales paradigmas y antecedentes de la Psicología del siglo XX, que conforman el corpus teórico que denominamos Psicología. Se pasa revista a la vida y obra de sus principales gestores/as y a las más importantes formulaciones y reformulaciones teóricas acaecidas a lo largo de la historia, a sus presupuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, heurísticos y éticos, así como a su contribución e impacto en los distintos campos de aplicación e inserción de la Psicología. Con ello se busca una formación amplia que permita acercarse a la realidad de forma creativa y crítica.

Formación polivalente

Esta formación se asocia con la incorporación de las denominadas “áreas de programación social” y de “inserción profesionalizante” de la Psicología, a saber, educativa, social comunitaria, clínica y salud, Psicobiología e investigación. A cada una de estas áreas generales corresponden diversos cursos y módulos que le brindan unidad y que tienen por objetivo posibilitar la acción profesional a nivel teórico, metodológico, técnico e instrumental.

Formación de cara a la realidad

El currículum comprende la aspiración de estimular en el estudiantado y en los/as futuros/as profesionales una actitud genuina de análisis crítico de la realidad, con capacidad para alcanzar una inserción novedosa y creativa en la sociedad, es decir, que se pregunten acerca de su tarea para reconocer la necesidad de cambio de aspectos de la realidad que lo requieran. Se pretende formar profesionales con participación social, que desde su intervención y práctica produzcan condiciones acordes con las necesidades actuales y que contribuyan dinámicamente al desarrollo de una sociedad justa y equitativa.

Investigación como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de formación del plan de estudios no pretende la mera aplicación de conocimientos y habilidades a un campo específico, sino la posibilidad de una lectura crítica, imposible sin la articulación de la práctica profesional como proceso de investigación. De este modo, se busca formar profesionales que sean investigadores/as “científico-profesionales”, que problematicen con actitud crítica y analítica, y que

comprendan la realidad como un proceso de búsqueda de respuestas a problemáticas concretas surgidas desde el campo de intervención.

Con base en estos dos elementos, a saber, (a) las competencias específicas para la Psicología formuladas dentro del proyecto *Tuning - América Latina* y (b) el plan de formación de la Escuela de Psicología de la UCR, en esta investigación se analiza la “importancia” y el “cumplimiento” de las competencias planteadas en el proyecto *Tuning* en el marco de la formación en Psicología impartida en la UCR.

Método

En la estimación de los niveles de “importancia” y “cumplimiento” de las competencias, tanto la metodología específica del cuestionario aplicado como la conformación de la muestra final obedecieron al método común propuesto dentro del proyecto *Tuning - América Latina* (Beneitone et al., 2007). Así, las definiciones operacionales de variables como “importancia” y “cumplimiento” vienen dadas por las respuestas a las preguntas del cuestionario, según lo que exponemos en el apartado de instrumentos. Por lo demás, es necesario aclarar que se consultó a los/as participantes no en tanto expertos/as en el tema de las competencias y sus métodos de evaluación, sino en tanto personas con suficientes elementos de juicio para valorar la “importancia” de determinadas características para la formación profesional en Psicología y para reportar su nivel de “cumplimiento” en el plan de estudios de una carrera específica.

Participantes

La muestra fue de tipo intencional, no probabilística, constituida por estudiantes de Psicología avanzados/as (cuarto y quinto año), por graduados/as y docentes de la licenciatura en Psicología de la UCR, así como por empleadores/as de instituciones que contratan a profesionales de esta carrera. El tamaño total de la muestra fue de 225 personas, a saber, 56 docentes (24.9%), 34 empleadores/as (15.1%), 73 estudiantes (32.4%) y 62 graduados/as (27.6%). Como una limitación del método común utilizado en el proyecto *Tuning - América Latina*, no se recabaron datos sociodemográficos para la caracterización de la muestra.

Instrumentos

Se utilizó el instrumento común confeccionado en el marco del proyecto *Tuning - América Latina* (Beneitone et al., 2007), que se compone de dos listados de competencias, unas genéricas de la educación superior y otras específicas de la formación en el área de la Psicología. Para cada listado de competencias, a la persona participante (docente, empleador/a, estudiante o graduado/a), se le solicitaron cuatro tareas:

1. Nivel de “importancia”: Calificar en una escala del uno al cuatro (1 = *nada*, 2 = *poco*, 3 = *bastante*, 4 = *mucho*) el nivel de “importancia” de cada una de las competencias para el ejercicio de la Psicología.
2. Nivel de “cumplimiento”: Calificar en la misma escala el nivel en que considera que la habilidad se desarrolla como parte de la formación en Psicología en la UCR.
3. Competencias adicionales: Incluir hasta un máximo de tres competencias adicionales que considere importantes y que no aparecen en el listado presentado.
4. Selección de las competencias más importantes: Seleccionar las cinco competencias que considere más importantes para el ejercicio de la Psicología.

Una variable adicional, que se elabora en esta investigación es la “necesidad”, calculada al tomar los niveles de “importancia” y restarle los niveles “cumplimiento” de cada competencia.

Procedimiento

El cuestionario con todos los reactivos de la investigación fue enviado por medio de correo electrónico a docentes, empleadores/as y graduados/as, quienes lo devolvieron completado. Además, un cuestionario paralelo en versión impresa fue aplicado a estudiantes en aulas de la UCR. En los cuestionarios no se solicitó el nombre de la persona que lo contestó, por lo que después de archivado pasó a ser anónimo. Estas especificaciones, así como la participación voluntaria y la confidencialidad, fueron expuestas como parte del consentimiento informado.

Análisis

En vista que el objetivo principal del presente artículo consiste en exponer las competencias específicas de la Psicología elaboradas y validadas por un grupo de académicos/as de alto rango de América Latina y consultadas con una muestra costarricense, en esta primera entrega se presentan solamente los resultados de los análisis iniciales, sin cruce de variables. Se exponen los promedios dados por la muestra total a los niveles de “importancia” y “cumplimiento” de cada competencia específica, asimismo, se presentan los niveles de “necesidad” calculados al tomar los niveles de “importancia” y restarle los niveles de “cumplimiento”. Como producto de los análisis de frecuencias, se exponen las competencias seleccionadas como más importantes por parte de los/as encuestados/as. Se detalla el agrupamiento de las competencias en componentes al realizar el análisis factorial exploratorio y se presentan algunas competencias adicionales sugeridas por los/as participantes.

En este artículo exponemos en conjunto las respuestas dadas por docentes, empleadores/as, estudiantes y graduados/as, pues el objetivo es presentar los resultados obtenidos con la muestra completa; en un artículo posterior se expondrán los resultados segregados por grupo y las comparaciones correspondientes.

Resultados

Niveles de importancia

Como un primer resultado relevante, se observó que todas las competencias específicas en Psicología obtuvieron puntuaciones elevadas (tabla 1), lo que indica que en la escala de uno a cuatro todas fueron consideradas importantes ($M = 3.67$). Lo anterior aporta evidencia a favor de la validez del listado de competencias como específicas para la Psicología en Costa Rica, pues fueron calificadas consistentemente como importantes por parte de la muestra completa del estudio; por ejemplo, la competencia con la menor puntuación fue la número C21, referente a la elaboración de herramientas psicométricas, la cual, sin embargo, obtuvo una puntuación de $M = 3.12$ en un rango de “importancia” del uno al cuatro.

Las cinco competencias que obtuvieron mayores niveles de “importancia” se refieren a las capacidades de asumir el compromiso ético de la práctica psicológica (C24), poder establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica (C11), comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico (C13), respetar la diversidad individual y sociocultural (C22) y de comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico (C23).

Por su parte, las cinco competencias que obtuvieron los menores niveles de “importancia” (aunque siempre mayores a $M = 3.12$) fueron las capacidades de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas (C21), conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia (C2), integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional (C19), comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas (C6) y comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos (C10).

Niveles de cumplimiento

En términos generales, el nivel de “cumplimiento” de las competencias, también, fue evaluado positivo (tabla 1), al acercarse más a 3 = *bastante* que a 2 = *poco* ($M = 2.87$, en un rango del 1 al 4). Solo cuatro competencias obtuvieron promedios de “cumplimiento” menores al punto medio de la escala utilizada (es decir, $M = 2.5$).

Las cinco competencias que obtuvieron mayores niveles de “cumplimiento” se refieren a las capacidades de respetar la diversidad individual y sociocultural (C22), asumir el compromiso ético de la práctica psicológica (C24), comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico (C23), realizar investigación científica en el área de la Psicología (C3) y comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital (C8). Es importante mencionar que las tres competencias con mayor nivel de “cumplimiento” se encontraron, también, dentro de las cinco competencias con mayor nivel de “importancia” (C22, C24 y C23, en ambos), es decir, tres de las competencias más importantes, también, se encontraron entre las competencias que mejor se cumplen.

Por su parte, las cinco competencias que obtuvieron menores niveles de “cumplimiento” se refirieron a las capacidades de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas (C21), integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas (C5), integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional (C19), trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional (C17) y mediar o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica (C14). Aquí, es relevante anotar que cuatro de las competencias con menores niveles de “cumplimiento” (C21, C19, C14 y C5), nuevamente, también, se encontraron dentro de las siete competencias con menor nivel de “importancia” (C5, C14, C10, C6, C19, C2 y C21), en otras palabras, varias de las competencias menos importantes correspondieron con las competencias menos cumplidas.

Niveles de necesidad

Al observar la brecha entre los niveles de “importancia” y de “cumplimiento”, de cada una de las competencias, se observa el nivel de “necesidad” de las mismas, en el sentido de que son necesarios mayores esfuerzos para aumentar el “cumplimiento” hasta llegar al nivel de “importancia” estipulado en cada una de ellas. En promedio, las competencias obtuvieron un nivel de “necesidad” de $M = 0.80$ (tabla 1), lo cual refleja que, en general, hay una brecha de aproximadamente 20% entre lo que se quiere (nivel de “importancia”) y lo que se tiene (nivel de “cumplimiento”). Al respecto, es importante mencionar que la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas indican que todas las diferencias entre el nivel de “importancia” y el nivel de “cumplimiento” fueron estadísticamente significativas ($p < .001$).

Las cinco competencias en las que hubo la mayor brecha entre “importancia” y “cumplimiento” (“necesidad”) fueron las capacidades de trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional (C17), integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas (C5), integrar

herramientas tecnológicas a la práctica profesional (C19), diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas (C21) y mediar o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica (C14). Aquí es importante mencionar que ninguna de estas competencias está entre las cinco más importantes, mientras que dos de ellas sí están entre las cinco menos importantes (C19 y C21). Ello indica que la brecha no fue particularmente alta en las competencias de mayor “importancia” para la Psicología y dos de las mayores brechas se dieron en competencias relativamente menos importantes.

Por su parte, las competencias en las que existió una menor brecha fueron las capacidades para respetar la diversidad individual y sociocultural (C22), conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia (C2), realizar investigación científica en el área de la Psicología (C3), comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital (C8) y comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas (C6). Al respecto, es particularmente positivo que la competencia C22 (respetar la diversidad individual y sociocultural) presentó la menor brecha de todas, y fue, a la vez, una de las competencias calificadas como más importantes para la Psicología.

Tabla 1

Niveles de importancia, cumplimiento y necesidad por competencia

Competencia Capacidad para...	Importancia	Cumplimiento	Necesidad
C24. asumir el compromiso ético de la práctica psicológica	3.90 (1)	3.33 (2)	0.57 (19)
C11. establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica	3.88 (2)	3.04 (9)	0.84 (9)
C13. comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico	3.88 (3)	3.13 (6)	0.75 (14)
C22. respetar la diversidad individual y sociocultural	3.85 (4)	3.44 (1)	0.41 (24)
C23. comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico	3.82 (5)	3.24 (3)	0.58 (17)
C7. comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social	3.78 (6)	3.09 (7)	0.70 (16)
C16. diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades	3.77 (7)	2.80 (16)	0.97 (7)
C17. trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional	3.75 (8)	2.36 (21)	1.40 (1)
C4. reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica	3.74 (9)	3.03 (10)	0.71 (15)
C20. diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3.73 (10)	2.75 (18)	0.98 (6)
C18. proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos	3.71 (11)	2.77 (17)	0.94 (8)

C8. comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital	3.70 (12)	3.17 (5)	0.53 (21)
C15. realizar asesoría y orientación psicológica	3.69 (13)	2.96 (11)	0.75 (12)
C3. realizar investigación científica en el área de la Psicología	3.68 (14)	3.23 (4)	0.46 (22)
C9. identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos	3.65 (15)	3.08 (8)	0.58 (18)
C1. entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano	3.65 (16)	2.88 (14)	0.77 (11)
C12. realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología	3.64 (17)	2.87 (15)	0.78 (10)
C5. integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas	3.63 (18)	2.24 (23)	1.38 (2)
C14. mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica	3.61 (19)	2.55 (20)	1.06 (5)
C10. comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos	3.49 (20)	2.74 (19)	0.75 (13)
C6. comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas	3.48 (21)	2.93 (12)	0.55 (20)
C19. integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional	3.48 (22)	2.27 (22)	1.21 (3)
C2. conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia	3.32 (23)	2.88 (13)	0.44 (23)
C21. diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas	3.12 (24)	2.01 (24)	1.11 (4)
Promedio	3.67	2.87	0.80

Nota: Los números entre paréntesis corresponden a ordinales dentro de cada columna, p.ej., la competencia 24 fue la primera (1) en “importancia” y la segunda (2) en “cumplimiento”, etc.

Competencias más importantes

Además de calificar las competencias con puntuaciones de “importancia” del uno al cuatro, se solicitó a los/as participantes seleccionar las cinco más importantes. Con base en las respuestas, tabla 2 muestra que las más mencionadas fueron las capacidades de comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo con su contexto histórico, social, cultural y económico (C13), asumir el compromiso ético de la práctica psicológica (C24), comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social (C7), establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica (C11) y trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional (C17).

Por su parte, las competencias menos mencionadas fueron las capacidades de integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional (C19), conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia (C2), diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas (C21), comprender los fundamentos epistemológicos de las

teorías psicológicas (C06) y comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos (C10).

Al contrastar las competencias más y menos mencionadas entre las cinco prioritarias con las competencias con mayores y menores niveles de “importancia”, los resultados aportaron evidencia consistente a favor de las competencias C13, C24, C7, C11, C17, C22 y C23 como las más importantes y de las competencias C10, C6, C21, C2 y C19 como las menos importantes. En general, las competencias mejor valoradas se refirieron a la capacidad de comprender e intervenir, al tomar en cuenta el contexto desde una perspectiva biopsicosocial, al asumir el compromiso ético, al relacionar la teoría con la práctica, al trabajar en equipo interdisciplinarios y al respetar la diversidad. Por su parte, las competencias menos valoradas (aunque también muy valoradas) se refirieron a aspectos más específicos como conocimientos de Psicobiología, Epistemología, Psicometría y herramientas tecnológicas.

Tabla 2

Frecuencia de selección de cada competencia entre las cinco más importantes

Competencia <i>Capacidad para...</i>	Frecuencia <i>N = 225</i>
C13. comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico	123
C24. asumir el compromiso ético de la práctica psicológica	108
C7. comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social	85
C11. establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica	82
C17. trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional	77
C16. diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades	71
C20. diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	64
C1. entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano	48
C4. reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica	44
C12. realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología	44
C18. proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos	44
C3. realizar investigación científica en el área de la Psicología	42
C22. respetar la diversidad individual y sociocultural	42
C15. realizar asesoría y orientación psicológica	35
C5. integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas	34
C23. comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico	32
C9. identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos	27
C8. comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital	24
C14. mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica	19
C10. comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos	16
C6. comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas	13
C21. diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas	13
C2. conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia	12
C19. integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional	12

Estructura factorial

El análisis factorial (factorización del eje principal) realizado con base en las puntuaciones de “importancia”, que fueron atribuidas a cada competencia, reflejó una estructura unifactorial (autovalor inicial de 7.103) capaz de explicar el 29.6% de la varianza ($KMO = .834$, $Bartlett = X^2_{(276)} = 1962.529$, $p < .001$). Las cargas factoriales de cada competencia se ubicaron en un rango de .420 a .655. Al aplicar al análisis factorial una rotación Varimax, se observó la presencia de seis componentes que explicaron el 61.16% de la varianza. Los autovalores, porcentajes de la varianza explicada y cargas factoriales se presentan en la tabla 3. La interpretación de los ítems sugiere la existencia de los siguientes seis componentes:

1. Habilidad técnica: manejo de elementos técnicos de la Psicología, tales como métodos y técnicas específicas, psicometría, aspectos biológicos y herramientas tecnológicas.
2. Dominio teórico: comprensión de fundamentos epistemológicos y teóricos de la ciencia, la investigación y la Psicología.
3. Adaptabilidad/versatilidad: capacidad de adoptar conocimientos de otras disciplinas, trabajar en equipo e intervenir y mediar en distintos campos o ámbitos de la Psicología.
4. Ética: capacidad de comprender y asumir el compromiso ético de la práctica científica y psicológica.
5. Contextualización: habilidad para adaptar la acción psicológica al contexto, a la diversidad, a la etapa del ciclo vital y a los distintos grupos de personas, grupos y comunidades.
6. Aplicación: capacidad de utilizar los contenidos teóricos para llevarlos a la práctica de una manera crítica y reflexiva.

Tabla 3

Estructura factorial con rotación Varimax de las 24 competencias según su nivel de importancia

Competencia	Componente					
	1	2	3	4	5	6
<i>Capacidad para...</i>						
C12. realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología	.783					
C21. diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas	.720					
C10. comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos	.629					
C19. integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional	.556		.442			

Competencia Capacidad para...	Componente					
	1	2	3	4	5	6
C7. comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social	.502					.493
C2. conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia		.855				
C6. comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas		.789				
C3. realizar investigación científica en el área de la Psicología		.568				
C9. identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos	.409	.458				
C5. integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas			.742			
C17. trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional			.704			
C20. diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología			.552			
C14. mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica			.500			
C23. comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico				.828		
C24. asumir el compromiso ético de la práctica psicológica				.775		
C18. proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos	.438			.571		
C13. comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico					.740	
C22. respetar la diversidad individual y sociocultural				.442	.608	
C15. realizar asesoría y orientación psicológica					.545	
C8. comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital					.516	
C16. diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades			.411		.498	
C11. establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica						.657
C4. reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica		.420				.632
C1. entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano						.455
Autovalor inicial	3.20	2.75	2.39	2.32	2.29	1.73
Porcentaje de la varianza explicada	13.34	11.44	9.95	9.66	9.56	7.22

Nota: Se muestran solamente cargas factoriales mayores a .400.

Al promediar los resultados de las capacidades por componente, se obtuvieron las puntuaciones de “importancia”, “cumplimiento” y “necesidad” para cada uno de estos (tabla 4). De esta manera, se observó que el componente más importante fue “ética”, seguido por “contextualización”, “aplicación”, “adaptabilidad/versatilidad”, “dominio teórico” y “habilidad técnica”. En lo que respecta a “cumplimiento”, los dos componentes más importantes (ética y contextualización) fueron, también, los que mejor se cumplieron, seguidos por dominio teórico, aplicación, habilidad técnica y adaptabilidad/versatilidad. Finalmente, las mayores brechas entre “importancia” y “cumplimiento” (“necesidad”), se observaron en los componentes de adaptabilidad/versatilidad y habilidad técnica, mientras que la menor brecha se refirió al componente de dominio teórico. Al respecto, es importante mencionar que todas las brechas resultaron significativas ($p < .001$) al aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparación de muestras relacionadas.

Tabla 4
Niveles de importancia, cumplimiento y necesidad por componente

Componente	Importancia	Cumplimiento	Necesidad
1. Habilidad técnica	3.50 (6)	2.59 (5)	.91 (2)
2. Dominio teórico	3.54 (5)	3.03 (3)	.51 (6)
3. Adaptabilidad/Versatilidad	3.68 (4)	2.48 (6)	1.21 (1)
4. Ética	3.81 (1)	3.11 (1)	.70 (4)
5. Contextualización	3.78 (2)	3.10 (2)	.68 (5)
6. Aplicación	3.76 (3)	2.99 (4)	.77 (3)

Nota: Los números entre paréntesis corresponden a ordinales dentro de cada columna, p.ej., el componente adaptabilidad/versatilidad fue el cuarto (4) en “importancia”, mientras que fue el sexto (6) en “cumplimiento”, etc.

Competencias adicionales propuestas

Como parte de esta investigación, a los/as participantes se les pidió anotar hasta un máximo de tres competencias adicionales que consideraran importantes y que no aparecieran en los listados de las competencias presentados. Luego de analizar el contenido de las competencias adicionales propuestas y cotejarlas con las competencias genéricas y específicas del proyecto *Tuning - América Latina*, se obtuvo la siguiente lista adicional de competencias:

Capacidad para...

1. reconocer las limitaciones personales en el campo profesional
2. desempeñarse en áreas no tradicionales de la Psicología
3. sistematizar experiencias
4. escuchar
5. llevar a cabo análisis estadísticos

6. elaborar artículos científicos
7. aplicar pruebas psicológicas en todas las ramas de la Psicología.

Estas siete competencias adicionales propuestas por los/as participantes destacan la importancia de habilidades particulares que son requeridas en un amplio rango de espacios de inserción laboral, por lo que serán tomadas en cuenta en desarrollos posteriores.

Comentarios

En la presente investigación se estimó con docentes, empleadores/as, estudiantes y graduados/as en Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR) la “importancia” y el “cumplimiento” de 24 competencias específicas para la Psicología, planteadas en el marco del proyecto *Tuning - América Latina* con base en el criterio de académicos/as de 10 países latinoamericanos.

Como un primer hallazgo relevante, encontramos que todas las competencias fueron consideradas de elevada “importancia”, lo que sugiere que todos los ítems del listado comprenden conocimientos y habilidades altamente valorados para el ejercicio de la Psicología.

Además, un resultado muy destacado corresponde a las competencias que se consideraron como más importantes. Los datos indican consistentemente que las competencias más valoradas se refieren al aspecto ético del ejercicio profesional, y se incluye el compromiso ético y el respeto a la diversidad. Asimismo, destacan la capacidad para concretar la teoría en acciones específicas y las habilidades para comprender e intervenir al tomar en cuenta el contexto de las personas y su realidad bio-psico-social. Cobró especial relevancia la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios.

Es de destacar que, según la información recolectada, los evaluados consideraron que la mayor parte de las competencias son ampliamente desarrolladas durante la formación profesional en Psicología. En particular, las tres competencias referidas a aspectos éticos no sólo fueron evaluadas como las más importantes sino, también, las que mejor se desarrollan en la carrera. Por su parte, las competencias con menores niveles de “cumplimiento” coincidieron con las calificadas como menos importantes. Una excepción a lo anterior consiste en la capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, que se encuentra entre las competencias más importantes pero, también, entre las que menos se cumplen. De hecho, al calcular las brechas entre los niveles de “importancia” y de “cumplimiento”, el aspecto de la interdisciplinariedad, nuevamente, destaca en primer lugar en cuanto a magnitud de la brecha. Mientras tanto, el resto de competencias con brechas pronunciadas, tales como las relativas a conocimientos de otras disciplinas, herramientas tecnológicas, psicometría y mediación, presentaron niveles de “importancia” mucho más bajos.

Los resultados hasta aquí comentados se observaron, nuevamente, luego de agrupar las competencias por componentes con base en un análisis factorial exploratorio. Los componentes con mayores niveles de “importancia”, como era de esperarse, volvieron a ser los relacionados con la ética profesional y las habilidades para contextualizar adecuadamente la práctica psicológica. Asimismo, son estos componentes los que reciben las calificaciones más halagadoras en cuanto a su nivel de “cumplimiento”. Nuevamente, son las competencias relacionadas con el componente de adaptabilidad/versatilidad (tales como conocimiento de otras disciplinas, trabajo interdisciplinario, mediación) las que obtuvieron en promedio el menor puntaje de “cumplimiento” y la mayor brecha.

Tomados en conjunto, estos resultados aportan de una manera consistente evidencia a favor de la hipótesis de que las competencias propuestas en el marco del proyecto *Tuning - América Latina* y específicas para la Psicología son altamente relevantes en el contexto costarricense. Sin embargo, no se debe omitir que la muestra estuvo conformada principalmente por estudiantes y profesionales de la UCR, lo cual se debe tomar como una limitación en cuanto a la imposibilidad de generalizar estos resultados para todas las carreras de Psicología ofrecidas en el país.

Asimismo, el hecho que estas competencias hayan sido altamente valoradas en cuanto a su “importancia” y niveles de “cumplimiento”, no descarta que existan otras posibles competencias de destacada relevancia para la profesión. No obstante, consideramos que el hecho que el listado de 24 competencias haya sido elaborado por once académicos/as de alto rango en Psicología de diez países de América Latina, aunado a los resultados favorables desglosados en el presente artículo, apuntan hacia la hipótesis de la relevancia verdadera y contextualizada de estas competencias para el desempeño profesional de la Psicología en el ámbito costarricense.

Por otra parte, resulta de relevancia analizar el listado de competencias propuesto a la luz de iniciativas similares llevadas a cabo en otras regiones. Actualmente, no existe otro proyecto que tenga como objetivo explorar las competencias necesarias para el desempeño de la Psicología a nivel latinoamericano. Sin embargo, en algunos países de la región se han llevado a cabo esfuerzos considerables para establecer este listado de competencias a niveles nacionales.

Al comparar nuestro listado con algunas de estas otras propuestas, se observa que, en general, existen muchas similitudes, así como algunas marcadas diferencias. Las similitudes se dan a nivel de contenidos, más que de la forma en que se redactan o agrupan las competencias. En cuanto a las diferencias más destacables, por ejemplo, Ballesteros de Valderrama, González Jiménez & Peña Correal (2010), en Colombia, otorgan un mayor énfasis a la importancia de la realimentación y comunicación de los resultados. Castañeda Figueiras (2004), en México, incluye como competencia específica del ejercicio profesional

de la Psicología la promoción de la justicia social, Castro Solano (2004), en Argentina, destaca la relevancia de la derivación y la interconsulta entre profesionales, mientras que Suárez (2011), en Chile, distingue como una competencia con valor propio el diseño y aplicación de programas de prevención, más allá de la intervención terapéutica o paliativa.

A nivel europeo, la iniciativa más importante se enmarca en el proyecto *EuroPsy* (Lunt, 2011), que inició desde el año 1998 y posteriormente se unió al proyecto *Tuning-Europa*. Hoy, los resultados de esta iniciativa se encuentra en fase de implementación y los puntos de referencia más importantes han sido expuestos por Lunt, Job, Lecuyer, Peiro y Gorbeña (2011). Al comparar los resultados de *EuroPsy* con las competencias que presentamos en este artículo, se observan muchas similitudes. No obstante, algunas de las principales diferencias se refieren al énfasis dado desde *EuroPsy* a competencias primarias relativas a la especificación de los objetivos de intervención, su evaluación y la importancia de la comunicación de los resultados y la retroalimentación constante (Lunt et al., 2011).

Por último, es innegable que los mayores desarrollos en el tema se han venido dando en los Estados Unidos desde hace más de 35 años, de la mano de la *American Psychological Association* (APA) y el *National Council of Schools and Programs of Professional Psychology* (NCSPP). Actualmente, la formación en Psicología en ese país se ha orientado desde la perspectiva de competencias con un mayor énfasis en la evaluación del perfil de salida y las consecuencias del entrenamiento en la profesión que al cumplimiento de criterios tradicionales y arbitrarios como la cantidad de cursos (Knight, 2011; Rodolfa et al., 2005).

Al comparar los perfiles establecidos desde estas organizaciones con el listado de competencias presentado en este artículo, nuevamente, se observan importantes similitudes. Así, si bien las propuestas de la APA (2007) y del NCSPP (Kenkel y Peterson, 2010) contienen un nivel de especificidad mayor, muchas de las recomendaciones dadas en sus lineamientos caben dentro de las competencias propuestas en Latinoamérica. Sin embargo, consideramos que las tres diferencias más notables corresponden a competencias planteadas en los modelos estadounidenses que no han sido lo suficientemente destacadas en la propuesta del proyecto *Tuning - América Latina*, a saber: (a) la importancia de comunicarse y relacionarse de manera eficiente, demostrando persuasión e impacto en la toma de decisiones, (b) el rol fundamental del autocuidado y el desarrollo personal como competencia primaria de los/as profesionales en Psicología y (c) un aspecto considerado muy propio de la disciplina, referente a tomar en cuenta las relaciones de privilegio, poder y opresión, a fin de aportar en el combate de estas y contribuir a la justicia social.

Los resultados de este breve análisis comparativo aportan evidencias adicionales acerca de la validez del listado de competencias propuesto. Sin embargo, no se debe obviar que el objetivo actual consiste en validar un listado propio del contexto latinoamericano,

por lo que el argumento de la correspondencia con modelos extranjeros o nacionales tiene sus limitaciones.

Finalmente, cabe comentar los resultados expuestos hasta aquí a la luz de las condiciones actuales de la Escuela de Psicología de la UCR, pues, existen muchas concordancias importantes. Por ejemplo, en nuestro estudio, las competencias relativas al ejercicio ético fueron calificadas como las más importantes y las mejor realizadas, esto concuerda con la gran discusión curricular que se ha llevado a cabo en diversos espacios, en los cuales se ha conversado la posibilidad de abordar la ética no ya como un contenido específico de algún curso, sino como un eje transversal de formación en todos los cursos y módulos de la carrera. Asimismo, la “importancia” dada a este tema desde la Escuela ha derivado actualmente en un proyecto de investigación específico.

Por su parte, las competencias que fueron calificadas con los niveles de “cumplimiento” menos elevados, también, concuerdan con los resultados obtenidos en otros espacios de reflexión en aspectos que se han venido mejorando en los últimos años. Por ejemplo, la brecha obtenida en la competencia para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas fue un resultado discutido con anterioridad por la Escuela y que, actualmente, se ha resuelto con la implementación del curso “Construcción de Pruebas y Psicometría” como resultado de la reforma parcial al plan de estudios.

Asimismo, otros de los hallazgos nos recuerdan algunos de los retos pendientes. Por ejemplo, actualmente los espacios en los que se promueve el trabajo interdisciplinario son limitados. Se abordan en algunas investigaciones y en los distintos proyectos de acción social y trabajos comunales universitarios, pero las medidas concretas en cursos específicos, como la experiencia con el módulo “Psicología y Ambiente”, que cuenta con la participación de estudiantes de Psicología, Arquitectura, Comunicación y Geografía, son relativamente escasas.

De esta manera, el hecho que varios de los resultados en la presente investigación concuerden con discusiones que han venido madurando en otros espacios de la Escuela, parece reafirmar la “importancia” del listado de competencias propuesto, siempre que se analice a la luz del contexto específico en que se aplica y que se tome en cuenta que la formación universitaria y la Psicología en sí misma son más que un listado de competencias por cumplir.

Referencias

- American Psychological Association (2007). *APA Guidelines for Undergraduate Psychology Major*. Washington, D.C., EEUU: Autor. Recuperado de http://www.apa.org/ed/psymajor_guideline.pdf
- Ballesteros de Valderrama, B. P., González Jiménez, D. A., & Peña Correal, T. E. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia: Documento preliminar, propuesta para discusión*. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Competencias_profesionales_psicologia.pdf
- Benitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagennar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Bowden, J. & Marton, F. (2005). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.
- Castañeda Figueiras, S. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/14/2_Competencias%20del%20recien%20egresado_Psicologia%20desde%20el%20caribe_N.pdf
- 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. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/180/18021201.pdf>
- Kenkel, M. B. & Peterson, R. L. (Eds.). (2010). *Competency-based Education for Professional Psychology*. Washington D. C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Knight, B. G. (jun, 2011). Training in professional psychology in the US: An increased focus on competency attainment. *Australian Psychologist*, 46(2), 140-141. doi: 10.1111/j.1742-9544.2011.00026.x
- Lunt, I. (2011). EuroPsy: The development of standards for high-quality professional education in Psychology. *European Psychologist*, 16(2), 104-110.
- Lunt, I., Job, R., Lecuyer, R., Peiro, J. M. & Gorbeña, S. (2011). *Tuning-EuroPsy: Reference points for the design and delivery of degree programs in Psychology*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Summary_of_outcomes_TN/Psychology_reference_points.pdf
- Marger y Bertoglia, E. J. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias: cinco viñetas pedagógicas*. San José, Costa Rica: Uruk.
- Palomba, C. A. & Banta, T. W. (Eds.). (2001). *Assessing Student Competence in Accredited Disciplines: Pioneering Approaches to Assessment in Higher Education*. Virginia, Estados Unidos: Stylus.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. & Ritchie, P. (ago, 2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347-354. doi: 10.1037/0735-7028.36.4.347
- Ruiz de Vargas, M., Jaraba Barrios, B. & Romero Santiago, L. (dic, 2005). Competencias laborales y formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 16, 64-91. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301603>
-

-
- Salazar Mora, Z. (Ed.) (2009). *Caracterización de la Escuela de Psicología Universidad de Costa Rica: experiencia de la autoevaluación y la reacreditación*. San José, Costa Rica: Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en la educación superior*. Madrid, España: Narcea. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (Eds.) (2003). *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Suárez, X. A. (jun, 2011). Valoración de las competencias de Psicología: estudio exploratorio en muestras de estudiantes y profesionales activos. *Revista de Psicología*, 20(1), 73-102. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/264/26420712004.pdf>
- Universidad de Costa Rica, Consejo Universitario (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Autor.

Recibido 30 de agosto de 2012
Revisión recibida 15 de noviembre de 2012
Aceptado 21 de noviembre de 2012

Reseña de la autora y del autor

Zaida Salazar Mora recibió su *magister scientiae* en Comunicación, y su bachillerato y licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Recibió su formación especializada en Capacidades Gerenciales, Finanzas y Mercadeo del *Atlanta Management Institute*, USA. Desde el año 1978 a la fecha realiza labores en el campo de la investigación en Psicología educativa y de la salud en la UCR. Actualmente, participa en tres proyectos de investigación, uno de ellos en conjunto con el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la UCR. Es profesora asociada de la UCR. Ocupa el puesto de directora de la Escuela de Psicología y dirige los procesos de acreditación de la carrera. Ha publicado en las revistas: *Serie de Informes Finales de Investigación*, IIP, *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, *Revista de Ciencias Sociales*, UCR, *Reflexiones*, UCR y *Actualidades en Psicología*, IIP.

Jorge Esteban Prado-Calderón es docente e investigador de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Cuenta con una licenciatura en Psicología, un bachillerato en Enseñanza y, actualmente, cursa el Posgrado en Ciencias Cognoscitivas, todo ello en la UCR. Se desempeña en puestos de docencia en historia de la Psicología, investigación y procesos psicológicos básicos e investiga temáticas de desempeño académico, trastornos de la conducta alimentaria y Psicología social experimental.