

Tesis de Maestría en Pedagogía

Más allá de la evaluación de competencias:

Lineamientos para la formación de psicólogos en Colombia

Germán Andrés Torres Escobar

Universidad de La Sabana

Maestría en Pedagogía

Municipio de Chía, 2011

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo caracterizar las competencias para la formación de psicólogos que definen los principales modelos nacionales e internacionales en psicología y otras carreras. El método utilizado fue la búsqueda, selección y análisis de documentos de cada modelo a partir de: del concepto de competencia, la clasificación de competencias planteada, las estrategias didácticas para la formación en competencias, y las áreas curriculares asociadas con tales competencias. Como conclusión, se estableció que la mayoría de modelos definen las competencias desde una perspectiva profesional centrada en los servicios psicológicos al usuario, pero ésta no se relaciona directamente con el proyecto de vida de los psicólogos, por lo que se propone un modelo de formación que responda a esta necesidad.

Palabras clave: habilidad, competencia, competencia profesional, educación basada en competencias, desempeño, habilidades.

Key words<sup>1</sup>: ability, competence, professional competence, competency-based education, performance, skills.

### Problema de investigación y contexto de aplicación

El presente trabajo se enmarca dentro del tema de la enseñanza de la psicología en Colombia, el cual es un campo en constante construcción, puesto que hasta el momento se han realizado análisis históricos del desarrollo de la psicología dentro y fuera del país y se han formulado lineamientos y políticas que regulan la calidad de la educación superior en psicología, pero aún hace falta un modelo básico de formación para los psicólogos colombianos que los habilite para aplicar su saber en respuesta a las necesidades del contexto nacional (Robledo, 2008) y las demandas del contexto internacional globalizado (Fuentes, 2007) en términos de las competencias que deben

---

<sup>1</sup> Estas palabras clave fueron tomadas de la página 59 de Gallager, L. (2005). *Thesaurus: of Psychological Index Terms* de la American Psychological Association. Estas mismas palabras aparecen en el Unesco: IBE Education Thesaurus (2007). Sixth Edition, en las páginas 5 y 37 a excepción del término 'professional competence', que está relacionado con otros términos de este mismo texto como 'professional training' y 'competency-based education'.

adquirir los graduandos, de tal manera que es pertinente preguntarse en la actualidad: ¿Cuáles son las competencias que proponen los principales modelos nacionales e internacionales de competencias para la formación de psicólogos?, ya que es a partir de estas competencias, que se podrán plantear unos lineamientos básicos para la formación de psicólogos a nivel nacional que respondan a la realidad del contexto local e internacional.

Con el propósito de responder a esta pregunta se hace una búsqueda, selección y análisis de documentos de los principales modelos de formación en competencias que permitan caracterizar las competencias que se han perfilado actualmente para los psicólogos<sup>2</sup> y posteriormente realizar una propuesta para la formación de los psicólogos colombianos.

### Justificación

Si bien existen unos estándares de calidad para los programas de psicología en el país descritos en la Resolución 3461 de 2003<sup>3</sup> y recientemente la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi)<sup>4</sup> publicó un documento titulado *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Documento preliminar-propuesta para discusión* (2010), en el que se formula un modelo de evaluación de las competencias genéricas y específicas para las áreas clínica, educativa, organizacional y social en respuesta a la exigencia del artículo 3 del Decreto 3963 de 2009<sup>5</sup>, en el que se plantea la necesidad de evaluar unas competencias genéricas y específicas para los psicólogos, aún hacen falta unos lineamientos básicos para formación en competencias del psicólogo en Colombia que

---

<sup>2</sup> Se revisaron también modelos de formación en competencias que si bien no definen competencias específicas del psicólogo si definen competencias genéricas y comunes para varias carreras cuya aplicación se puede extrapolar a psicología como el caso del Modelo Tuning y del Modelo 6 x 4 UEALC.

<sup>3</sup> Resolución 3461 del 30 de diciembre de 2003: "Por el cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en psicología".

<sup>4</sup> Ascofapsi, es una entidad de carácter académico de derecho privado y sin ánimo de lucro; cuya misión es velar por el mejoramiento de la formación universitaria del psicólogo en Colombia, con la colaboración permanente de sus miembros, para contribuir al desarrollo científico, profesional, ético y social de la psicología.

<sup>5</sup> Decreto 3963 de 2009: "Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior".

oriente a Ascofapsi y a las diferentes facultades de psicología en la formación y evaluación en competencias.

En concordancia con lo anterior, es necesario investigar acerca de las competencias que se evalúan actualmente en el país y las competencias que se han propuesto para la formación de psicólogos en otros países, para poder plantear una propuesta de lineamientos que le permitan a la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi) tener unos criterios cada vez más precisos de acreditación y evaluación de dichos programas en términos académicos y formativos.

Igualmente, es importante que este modelo formativo responda, por igual a las necesidades sociales del contexto internacional tales como las crisis humanitarias originadas desastres naturales, el terrorismo o el choque entre culturas (Knowles & Sabourin, 2008) y a las problemáticas psicosociales de nuestro contexto tales como el conflicto armado, la inequidad de género, el desempleo entre otros problemas de las ciencias sociales que, dada su complejidad, desbordan el objeto de estudio de las disciplinas tradicionales y requieren un tratamiento diferente al que se les ha dado hasta ahora (Robledo, 2008).

En este sentido, el diseño y formulación de unos lineamientos básicos de competencias para los programas de pregrado en psicología, es conveniente no solo para el mejoramiento de la calidad formativa de los psicólogos en el país, sino también para la futura homologación de nuestros programas académicos a nivel nacional e internacional y facilitar así los procesos de movilidad académica, investigativa y profesional a largo plazo.

### Objetivo

Teniendo cuenta la pregunta de investigación, se plantean como objetivos caracterizar las competencias para la formación de psicólogos que definen los principales modelos nacionales e internacionales de competencias en la actualidad, y realizar posteriormente a partir de este análisis una propuesta de lineamientos para la

formación de los psicólogos en Colombia que oriente a Ascofapsi y a las universidades en la formación de estos profesionales.

### Contexto

La investigación a desarrollar es de tipo cualitativo-documental y como producto se pretende desarrollar una propuesta de lineamientos de formación en competencias para los psicólogos del país que se presentará a la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofasi), como entidad responsable de regular la formación académico-profesional de los psicólogos a nivel nacional. Desde esta perspectiva, la población a la que va dirigida la investigación y la propuesta de los lineamientos está representada en esta organización gremial.

### Fundamentación teórica

Para darle coherencia y articulación al proceso de investigación documental, se ha hecho una lectura previa acerca de dos ejes temáticos que son: los antecedentes históricos de la enseñanza de la psicología, y los modelos de formación por competencias en psicología y en otras carreras.

#### *Antecedentes históricos de la enseñanza de la psicología.*

Pese a que el hito que marcó históricamente el origen de la psicología en el mundo fue la fundación del primer laboratorio de psicología experimental por parte de Wilhelm Wundt en Leipzig, Alemania hacia 1879, fue Estados Unidos el gran escenario donde empezó a configurarse el perfil de la psicología tal y como la entendemos hoy (Sánchez, 2003), ya que allí empezó a hacerse visible la nueva disciplina de la psicología en su doble faceta de ciencia básica por una parte y de profesión proyectada a diversas aplicaciones sociales por otra (Sánchez, 2003).

Esta configuración de la psicología como ciencia y profesión en Estados Unidos se debe a varios factores como: la organización formal de los primeros planes de estudio en psicología conducentes a títulos de doctorado; la aparición de las primeras revistas

de psicología científica con identidad propia; la creación de la primera organización gremial de psicólogos conocida como American Psychological Association (APA) en 1892 (Benito, 2009); y el desarrollo de nuevos campos de aplicación de la psicología como fueron la psicología clínica, la psicología del trabajo, la psicología de la educación, la psicología de la evaluación entre otros (Sánchez, 2003).

De igual manera, Estados Unidos bajo el liderazgo de la American Psychological Association (APA) fue una de las primeras naciones que mostró interés por cualificar la formación de los psicólogos. Entre los primeros autores en expresar preocupación por la necesidad de reflexionar acerca de la enseñanza de la psicología, estuvieron Lightner Witmer y David Shakow (Benito, 2009), pero fue formalmente en 1933 cuando la APA decidió organizar un comité para estudiar los estándares mínimos y comunes de doctorado, encomendándole a Walter Hunter la tarea de presidir tal evento, cuyos resultados fueron consignados en el documento titulado *Standards for the Ph-D Degree in psychology* y publicado en el *Psychological Bulletin* (Sánchez, 2003). Las áreas que definieron en ese entonces como fundamentales para la formación de psicólogos a nivel de doctorado fueron psicología experimental, estadística y formación científico-histórica (Sánchez, 2003).

Luego de este evento, hubo varias conferencias realizadas por la APA entre las que vale la pena destacar: la Comisión de los doce notables de Harvard en 1945 por la cual se definió el lugar de la psicología en la universidad y su relación con otras disciplinas; la Conferencia de Boulder en 1949, por la cual se definió el modelo científico-profesional del psicólogo clínico; y la Gran Conferencia de Miami Beach en 1958, por la cual se definió un currículo troncal común para los programas de maestría y doctorado en campos diferentes a la psicología clínica respetándose la autonomía de cada uno.

Paralelamente, en América Latina la psicología científica emergió en 1898, cuando Horacio Piñero funda el primer laboratorio de psicología experimental en el Colegio Nacional de Buenos Aires, casi diecinueve años después de la fundación del

primer laboratorio de psicología en el mundo por Wilhelm Wundt. Hacia 1908, Piñero junto con José Ingenieros y otros psicólogos argentinos crearon la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, la cual fue reorganizada en 1930 por Enrique Mounchet, quien además desarrolló en 1935 la primera revista de psicología de América Latina, titulada *Anales* con el apoyo del Instituto de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Ardila, 1969).

Durante la década de 1920 a 1930, la psicología apareció en otros países, en las facultades de Filosofía donde se hacían las primeras indagaciones sobre las cuestiones del alma y en algunos países la psicología emergió en las facultades de medicina como en el caso de Colombia, donde se realizaron los primeros estudios fisiológicos de la capacidad sensorial e intelectual humana (Ardila, 1969).

En el caso particular de Colombia, esto fue posible gracias a Mercedes Rodrigo Bellido, quien fue una psicóloga ibérica, que salió forzosamente de su país durante la Guerra Civil Española, para irse a vivir temporalmente a Suiza y luego instalarse en Colombia durante algún tiempo (Silva, 2007). Su viaje al país tuvo como antecedente la invitación que le hizo el entonces rector de la Universidad Nacional de Colombia, el señor Agustín Nieto Caballero, quien le solicitó venir a la capital con el fin de contribuir en la organización de un servicio de psicotecnia en la selección de aspirantes que ingresaban a esa institución educativa, ya que no se habían efectuado antes exámenes de este tipo (Silva, 2007).

Fue entonces a finales de 1939 que llegó Mercedes Rodrigo a Bogotá, donde fue acogida por Agustín Nieto Caballero, quien además le brindó su apoyo al lado del profesor de fisiología Alfonso Esguerra en la fundación de una Sección de Psicotecnia en septiembre de ese mismo año, cuyas funciones eran la medición y evaluación de las capacidades de los estudiantes (Silva, 2007). Sin embargo, dada la tensión política de la época entre liberales y conservadores, se percibió a Mercedes Rodrigo como una persona que supuestamente estaba favoreciendo el ingreso de

estudiantes comunistas a esa institución, razón por la cual debió salir de Colombia hacia Puerto Rico (Silva, 2007).

Pese a estas dificultades, el noviembre 20 de 1947 el Consejo Directivo de la Universidad Nacional de Colombia expidió el Acuerdo Número 231 de 1947, por el cual fue aprobada la creación del Instituto de Psicología Aplicada, con el fin de ampliar la sección de psicotecnia y ofrecer nuevos servicios, entre los cuales estaban: una sección de infancia y adolescencia, destinada al estudio de los escolares y su orientación académica y profesional; la sección universitaria, en la que planteó seguir trabajando en la selección de estudiantes nuevos y en el servicio de consulta; la sección de secretaría, que se encargaría de manejar el archivo técnico y administrativo del instituto; la sección de investigación, que se dedicaría al análisis estadístico de los datos recogidos en el instituto; una sección psicomedica que se encargaría de colaborar en los procesos psicodiagnósticos y de realizar investigaciones en asociación con el Laboratorio de Fisiología de la Facultad de Medicina; y una sección de enseñanza, que se encargaría de formar a las personas interesadas en estudiar psicología y dictar cursos de capacitación cortos a personas externas relacionados con psicología (Silva, 2007).

En 1952 el Instituto de Psicología Aplicada paso a ser dirigido por Hernán Vergara, quien modifico el plan de estudios con la intención de adaptarlo a las necesidades del país, fundó un seminario para profesores y graduó a los primeros once licenciados en psicología, empezando así la psicología formalmente en el país (Peña, 1993). Sin embargo, Armando Aguilera Torrado (2006) indica que previamente en el país no existían psicólogos formados académicamente y por lo tanto los primeros profesionales de la psicología fueron formados por psiquiatras, neurólogos, filósofos, pedagogos y sociólogos, e igualmente los primeros estudiantes de psicología provenían de estas áreas del conocimiento.

Años más tarde aparecieron otros programas de psicología en el país, como el programa de la Universidad Javeriana, que fue creado en 1962 por el jesuita Augusto



Ordoñez como dependencia de la Facultad de Filosofía y Letras y los programas de la Universidad de Los Andes y la Universidad del Norte en 1971, entre otros (Peña, 1993).

En el transcurso de estas primeras décadas (años 50's, 60's y 70's) la tendencia predominante fue la de los currículos tipo amalgama constituidos por teorías y metodologías provenientes de las ciencias sociales y biomédicas, que hicieron del psicólogo un enciclopedista, un ilustrado y un técnico en la construcción y aplicación de pruebas y evaluaciones psicológicas en la medida en que éste carecía de una clara delimitación y definición del saber y el hacer de la psicología (Aguilera, 2006). Pero, gradualmente esta tendencia de los currículos tipo amalgama comenzó a cambiar debido a varias circunstancias como: la llegada a las universidades colombianas de los primeros psicólogos formados en Norteamérica, la apertura de nuevas facultades de psicología en los setentas, y las discusiones que empezaron a plantear los egresados de las dos primeras facultades de psicología en el país (Nacional en 1948 y Javeriana de Bogotá en 1962), quienes cuestionaron algunas materias y metodologías de los planes de estudio con miras al cambio en los procesos formativos (Aguilera, 2006).

En esa misma línea, durante 1974 se efectuó una conferencia en Bogotá, en la cual se señalaron algunos problemas relacionados con la formación del psicólogo de esa época, tales como: el déficit de personal entrenado en las áreas de educación, salud mental, investigación del comportamiento y la confusión del rol profesional del psicólogo con el del psiquiatra, el psicoanalista o el pedagogo (Benito, 2009; Ardila, 1978). Frente a esta situación y atendiendo al Modelo Boulder del psicólogo como científico y profesional, se plantearon como propuestas en esa conferencia: el reconocimiento del doble carácter de la psicología como ciencia y profesión, la necesidad de un entrenamiento de los psicólogos según pautas similares en todos los países de la región, la capacitación de los estudiantes en todas las áreas de intervención profesional, la profundización en los últimos semestres en alguna de dichas áreas, la expedición de un título general que permitiera a los estudiantes

desempeñarse en todas las áreas y la obtención del título con fundamento en dos requisitos que eran la escritura de una tesis y la realización un practicum o pasantía en un área de intervención específica (Benito, 2009; Ardila, 1978).

Cuatro años después de este evento, se fundó la Sociedad Colombiana de Psicología<sup>6</sup>, como primera organización gremial del país que promovió en el Congreso un proyecto de ley para legalizar y reglamentar el ejercicio laboral de la psicología en el país. Dicho proyecto sufrió numerosas dificultades, pero en diciembre de 1983 fue convertido en proyecto de ley<sup>7</sup> de la República (Peña, 1993), y supuso un avance para los psicólogos, ya que esta nueva ley estableció las condiciones formales que requería una persona para poder ejercer la carrera de psicología en el país mediante: la creación de la tarjeta profesional del psicólogo como documento legal, definiendo las funciones del psicólogo y conformando el Consejo Nacional Profesional como primer órgano representativo del gremio de psicólogos con el apoyo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes)<sup>8</sup> y del gobierno (Peña, 1993).

Con el propósito de responder a las necesidades de organizar y coordinar la formación de psicólogos en el país y de desarrollar diversas políticas regulativas al respecto, se constituyó el 2 de noviembre de 1986 en Medellín la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi)<sup>9</sup>, y posteriormente se convocó a un grupo de trabajo sobre el "Estado actual de los postgrados en Psicología y orientaciones para su desarrollo" para establecer criterios para la creación y funcionamiento de programas de psicología a nivel de pregrado y postgrado.

---

<sup>6</sup> La Sociedad Colombiana de Psicología (Socopsi) es la principal asociación de psicólogos de Colombia. Fue Fundada en 1978, y su personería Jurídica es la 043 del 15 de enero de 1979. Es una institución civil sin fines de lucro. Para más información ver la pagina web: <http://www.socopsi.com/institucional.html>

<sup>7</sup> Esta fue la Ley 58 de 1983, la cual fue derogada por el Artículo 93 de Ley 1090 de 2006.

<sup>8</sup> Actualmente las función del Icfes no es el fomento de la educación superior sino la evaluación de la calidad de la educación, razón por la cual su nombre ahora es Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

<sup>9</sup> La Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi) obtuvo su Personería Jurídica en 1993.

Sin embargo, estos lineamientos se vieron afectados con la expedición de la Ley 30 de 1992<sup>10</sup>, la cual generó cambios relacionados con la conceptualización de la educación superior en el país, el principio de autonomía universitaria y los procesos de acreditación de los programas universitarios con miras a su cualificación.

En lo concerniente a la definición de educación superior, esta ley planteo que la educación superior es un proceso de formación académica o profesional permanente, lo que supuso la necesidad de abrir no solo programas universitarios a nivel de pregrado sino también de formación continua y de postgrado; respecto a la autonomía universitaria, estableció que las instituciones de educación superior deberían tener las condiciones necesarias para el ejercicio libre de la enseñanza y la investigación sin interferencia del poder público, pero bajo los principios constitucionales de equidad, justicia e igualdad de oportunidades (Díaz, Alvarado, Asmar & cols 2001); y en cuanto a los procesos de acreditación (Revelo, 2002) dicha ley dio origen en el Artículo 53, a entidades como el Sistema Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que se encargarían de orientar a las universidades en los procesos de evaluación externa y autoevaluación tanto de sus respectivas instituciones como de sus programas, con el fin de ayudarles a mejorar su calidad educativa a mediano y largo plazo.

Como resultado de estos cambios se dio la inserción gradual de algunos de los programas de psicología en los procesos de acreditación, y se incentivó tanto la búsqueda del mejoramiento continuo como de la autorregulación (Alzate, 2008). Además, uno de los aspectos que vale la pena destacar es la conciencia que se comenzó a desarrollar sobre la importancia de la calidad para las universidades y los programas, gracias a la cual se ha ido gestando una cultura de la calidad, sustentada en comunidades académicas cada vez más sólidas, con interlocutores internos y externos con mayor capacidad de debatir críticamente (Alzate, 2008).

---

<sup>10</sup> Ley 30 de 1992 (Diciembre 28), por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.

Pero, por otro lado la Ley 30 de 1992 contribuyó también a la expansión desmesurada de la oferta de planes de estudio<sup>11</sup> con respecto a los avances conseguidos hasta ese entonces en materia de la regulación educativa que se estaba comenzando a gestar en la década de los noventa (Puche, 2003).

Teniendo en cuenta el crecimiento en el número de programas de pregrado en los años siguientes, se llevaron a cabo eventos para el mejoramiento de la calidad de la formación de los psicólogos en el país, y durante la asamblea general realizada por Ascofapsi en la ciudad de Pasto en 1999, se acordó auspiciar la creación del Colegio Colombiano de Psicólogos, con el propósito de avalar el ejercicio laboral de los psicólogos a nivel nacional.

Con el advenimiento del siglo XXI, se generaron otros acontecimientos importantes en la reglamentación de la psicología en el país, como fueron: la creación del Colegio Colombiano de Psicólogos, en coherencia con la propuesta de Ascofapsi; la expedición inicial del Decreto 1527 de 2002<sup>12</sup> por el cual se establecían los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en psicología, que fueron modificados luego por la Resolución 3461 de 2003; la publicación de la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio profesional de la psicología en el país y del Código Deontológico y Bioético, para garantizar la idoneidad de las acciones de los psicólogos colombianos en sus diferentes contextos de trabajo.

En el año 2001, Ascofapsi, atendiendo a la convocatoria del Icfes desarrolló las primeras pruebas estandarizadas por competencias conocidas como los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes)<sup>13</sup> en Psicología (Ballesteros, González,

---

<sup>11</sup> Según Rebeca Puche Navarro (2003) hasta 1992 habían en el país 16 planes de estudio, número que se incrementó en el año 2000 a 131 planes de estudio de la carrera de psicología que fueron ofrecidos por 66 instituciones, lo que significa que casi la mitad de esas instituciones tienen más de un plan de estudios, debido a que usan como estrategias: a) ofrecer un mismo programa de estudio en distintos lugares de la geografía o b) implementar un 'programa espejo'.

<sup>12</sup> El Decreto 1527 de 2002 y la Resolución 3461 de 2003, plantearon unas directrices legales básicas para el funcionamiento de los programas de pregrado en psicología y definieron unas áreas curriculares básicas de tipo disciplinar y profesional que fueron tomadas como referentes para el diseño de las primeras pruebas Ecaes en psicología, las cuales evaluaban la aplicación contextual de dichos conocimientos mediante tres tipos de competencias que eran: la competencia interpretativa, la competencia argumentativa y la competencia propositiva. Tales competencias fueron más de carácter académico y genérico para todas las carreras, por lo que no se pueden considerar competencias disciplinares o profesionales en sentido estricto.

<sup>13</sup> Los Exámenes de Calidad de La Educación Superior (Ecaes), actualmente se llaman Pruebas Saber –Pro (Ecaes) según el Icfes.

Peña, 2010; Herrera, Restrepo, Uribe, López, 2009), que se han venido implementando hasta la fecha (Ascofapsi, 2010). Para el desarrollo de dichas pruebas se partió de dos marcos de referencia acerca de la formación en psicología, uno de carácter internacional y otro de carácter nacional.

El marco de referencia internacional fue planteado por José Antonio Sánchez (2003), quien hizo un bosquejo de algunos estudios, recomendaciones y acuerdos vigentes en algunos países acerca de la formación académica y profesional de los psicólogos; y para la construcción del marco de referencia nacional, Ascofapsi delegó a Rebeca Puche Navarro para que hiciera una caracterización de los programas de psicología existentes hasta esa fecha y un estado del arte de la psicología académica en Colombia (Puche, 2003). Igualmente, es importante aclarar que como parte de la preparación de las especificaciones del examen, además de los marcos de referencia mencionados, se tomaron como referentes los estándares de calidad para los programas de psicología en Colombia, fijados por el Decreto 1527 de 2002<sup>14</sup> en consulta con la comunidad académica (Rodríguez, 2010; Rodríguez & cols, 2003).

Dentro del trabajo que realizó Rebeca Puche Navarro (2003) para Ascofapsi, ella afirmaba que la psicología en Colombia se comportaba mejor como profesión que como disciplina debido a que los programas tendían a presentar una estructura académica que contemplaba un ciclo básico y luego uno aplicado, que conducía a una crisis de la propia concepción enseñanza-aprendizaje de la psicología<sup>15</sup> porque ponía en duda tanto la estructura curricular<sup>16</sup> como la manera de pensar gran parte de los planes de estudio independientemente de su calidad (Puche, 2003).

---

<sup>14</sup> La prueba actual Saber –Pro de psicología se fundamenta en la Resolución 3461 de 2003 y en las directrices del Icfes, las cuales pueden modificadas en el transcurso de algunos años. No obstante, es importante tener en cuenta las áreas curriculares que plantea la Resolución 3461 de 2003 en el desarrollo posterior de lineamientos para la formación de psicólogos en competencias.

<sup>15</sup> Hacia 1981, la psicóloga Rosalia Montealegre ya decía que si bien todos los programas pretendían formar psicólogos que respondieran a las necesidades del país, esta formación no tenía una adecuada fundamentación en ciencia básica, de tal manera que según ella no existía una relación entre lo básico y lo aplicado.

<sup>16</sup> En apoyo a esta afirmación, Aguilera (2006) sostiene que aún algunas universidades están formando psicólogos desde un enfoque multitérico en el que se presenta el saber psicológico de manera fragmentada y otras universidades los están formando

Esta apreciación se apoyó en algunos indicadores como son: el hecho de que en general se había encontrado currículos más dirigidos a multiplicar contenidos sin concentrar el esfuerzo en renovaciones curriculares tendientes a habilitar hacia el análisis, la sistematización, la construcción de criterios claros, o simplemente la capacidad para propiciar herramientas desde las cuales saber pensar la realidad psicológica (Puche, 2003).

Además, esta misma autora señala que hasta ese momento en Colombia no se había dado un debate académico sobre cuál era el tipo de psicología que requería el contexto colombiano, ni se había reflexionado de manera abierta y objetiva sobre cuáles eran los fundamentos teóricos, los procesos, los métodos y las técnicas que deberían asumir los programas de psicología, con el fin de formar un psicólogo idóneo de cara al contexto internacional y al contexto nacional (Aguilera, 2006), que presenta problemáticas como el desplazamiento, la pobreza, la violencia, las desapariciones forzadas, los secuestros, la muerte e igualmente, la inequidad en el acceso a la educación, entre otros (Robledo, 2008).

Por lo tanto, Puche, (2003) afirmó que era fundamental pensar en un currículum más básico y general que tendiera a desarrollar competencias, para que los profesionales pudieran enfrentarse a un mundo globalizado, y por otro lado destacó la necesidad de propiciar una formación que estuviera centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos que le permitan al psicólogo recrear estrategias de intervención que tuviesen impacto social en las comunidades inmediatas en las que se encontraran ubicados geográficamente cada uno de los respectivos programas de psicología, fomentando así el bienestar de la población como lo sugirió posteriormente Robledo (2008).

De igual manera, Rebeca Puche Navarro y Elizabeth Castillo (2001), señalaron que los programas de psicología debían superar una serie de problemas asociados con

---

desde una visión monoteórica basada en un solo enfoque al que le adjudican el monopolio para investigar y predicar sobre lo psicológico (Aguilera, 2006). El problema de ambos enfoques radica en que los profesionales de la psicología se están graduando con un perfil profesionalizante que no deja ver aspectos tan importantes como: la claridad sobre el fundamento epistemológico de su profesión; las competencias de su disciplina; y la apropiación sobre el saber pensar y saber hacer en su carrera (Aguilera, 2006).

tres factores centrales que eran: las competencias de lo(a)s estudiantes; el desarrollo académico de la psicología en Colombia; y las competencias pedagógicas e investigativas de lo(a)s docentes.

La problemática de la formación en competencias de lo(a)s estudiantes la dividieron en tres categorías. La primera se refería a las competencias básicas, la segunda categoría estaba asociada con las competencias de personalidad para el ejercicio clínico, y la tercera categoría se relacionaba con el diseño curricular de los planes de estudio (Puche & Castillo, 2001). A nivel de las competencias básicas lo(a)s estudiantes que ingresaban a los programas presentaban según estas autoras carencias y deficiencias de tipo comunicativo que afectaban el trabajo académico y los propósitos de formación (Puche & Castillo, 2001); en la segunda categoría, ellas observaron un bajo nivel formativo por parte de los programas en cuanto a las competencias de personalidad que debían según ellas adquirir un psicólogo, como la capacidad de comprender objetivamente los problemas de las personas y descentrarse para identificar el punto de vista del otro y el desarrollo de un equilibrio emocional adecuado para realizar procesos de intervención; y en la tercera categoría que estaba relacionada con el diseño de los planes de estudio, ellas encontraron un alto número de materias de contenidos y poca flexibilidad en la distribución de las mismas (Puche & Castillo, 2001).

En lo relativo al desarrollo académico de la psicología colombiana, Puche & Castillo (2001), afirman que en varios programas académicos hay problemas que surgen por la inespecificidad o imprecisión de los planes de estudio genéricos, la baja profundización en los debates epistemológicos de la disciplina, y la ausencia de un proyecto de disciplina mucho más claro y definido (Puche & Castillo, 2001).

Respecto a las competencias pedagógicas de lo(a)s docentes, Puche y Castillo (2001) dijeron que las universidades afirmaban contar con programas de capacitación en competencias especificadoras para el ejercicio de la docencia propias del campo disciplinar, pero estos tenían serias dificultades de entrenamiento y formación

pedagógica, de tal suerte que la docencia en psicología en la mayoría de casos estaba determinada por los rasgos profesionales de quien la asumía, más que por los requerimientos pedagógicos del modelo de formación institucional.

Al abordar las competencias investigativas de lo(a)s docentes, Puche y Castillo (2001) decían que era importante considerar la investigación como la vía para alcanzar el desarrollo de la disciplina, y que por ende ésta debía convertirse en tema central de la agenda académica colombiana, debido a que la evolución de la investigación académica en el campo de la psicología tuvo un bajo perfil hasta la década del ochenta por ser dependiente de las voluntades individuales (Puche, 2008), y que fue hasta la década de los noventa cuando se comenzaron a visibilizar los grupos de investigación con la convocatoria que realizó Colciencias en 1996; encontrándose que los dos únicos centros de investigación catalogados de excelencia en ciencias sociales fueron de psicología, y eran el Centro de Psicología de la Universidad del Norte y el de la Universidad del Valle, los cuales mantuvieron ese escalafonamiento hasta el año 2000, pero que de todas formas los programas debían seguir avanzando en el desarrollo de proyectos que permitieran a la psicología colombiana alcanzar un mayor impacto nacional y reconocimiento internacional (Puche, 2008) en este aspecto.

Recientemente y tomando como fundamento los aportes de los autores mencionados y otros referentes, Ascofapsi ha venido realizando un proceso de reflexión puntual en torno el tema de las competencias de lo(a)s estudiantes de los programas de pregrado y ha revisado modelos de competencias para psicólogos de otros países, con el fin de diseñar unas competencias genéricas y específicas (Ballesteros & cols, 2010), que sirvan de referente al Icfes en la evaluación de lo(a)s estudiantes que culminan sus estudios mediante la Prueba Saber-Pro Ecaes, según lo exige el artículo 3 del Decreto 3963 de 2009, pero aún hace falta un modelo de formación por competencias que oriente a las facultades de psicología acerca de cómo formar en competencias a lo(a)s estudiantes de psicología.



*Modelos de formación por competencias en psicología y otras carreras.*

Una de las tendencias actuales con más impacto en la enseñanza de la psicología y de otras profesiones alrededor del planeta es la de la formación en competencias. En Colombia el concepto de competencias llegó a la educación formal básica y media desde el campo del lenguaje, a partir de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, las cuales apuntan a asumir el estudio de la lengua y de la comunicación humana más allá de la transmisión de reglas y memorización del significado de las palabras (Tobón, 2009); y gradualmente el Icfes ha ido ampliando la aplicación del concepto hasta llevarlo a la educación superior.

Fueron los aportes de la lingüística con las influencias de la teoría del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y la influencia de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía los que llevaron a introducir el término en otras áreas del currículo diferentes al área del lenguaje en la educación básica y media colombianas (Tobón, 2009). De este modo, se fue consolidando procesualmente el concepto de competencias básicas como las competencias comunicativas, las competencias matemáticas, las competencias sociales, las competencias en ciencias naturales, entre otras (Tobón, 2009).

En el ámbito internacional, la formación por competencias se ha desarrollado principalmente en la educación superior y se ha sintetizado en grandes proyectos de formación por competencias como el Proyecto Alfa Tuning América Latina<sup>17</sup>, el Proyecto 6x4 UEALC<sup>18</sup> y el European Diploma in Psychology (EuroPsy)<sup>19</sup>; así como en modelos de formación por competencias específicos por país, como el modelo de

---

<sup>17</sup> El Proyecto Tuning da lineamientos para el desarrollo de competencias genéricas que son comunes a varias carreras y en este momento se están desarrollando competencias específicas para la carrera de psicología que serán socializadas hacia el año 2012.. Para más información de este proyecto se puede consultar la página web: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

<sup>18</sup> Proyecto Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe (6x4 UEALC). Es un proyecto de competencias proyectado para varias carreras, que a pesar de no plantear competencias para psicología da lineamientos para la formación en competencias genéricas que son comunes a varias carreras. Para más información acerca de este proyecto se puede consultar la página web: <http://www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm>

<sup>19</sup> Es un proyecto desarrollado por varias naciones europeas que plantea competencias generales y específicas para psicología. Para más información de este proyecto se puede consultar la página web: <http://www.europsy.cop.es/>

el modelo español de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la American Psychological Association, el modelo de la Canadian Psychological Association, el modelo de la Australian Psychological Society, el modelo de la New Zealand Psychologists Board y los modelos de competencias que se han planteado en Colombia.

En sus inicios el Proyecto Alfa Tuning América Latina<sup>20</sup>, fue subvencionado por la Comisión Europea dentro del marco del Programa Alfa y se desarrolló entre los años 2005 a 2007. Este proyecto buscaba definir competencias profesionales comunes para algunas carreras de América Latina. Para lograrlo se convocaron doce grupos académicos de las carreras de administración de empresas, arquitectura, derecho, educación, enfermería, física, geología, historia, ingeniería civil, matemáticas, medicina y química, con el propósito de diseñar de forma consensuada una lista de competencias genéricas para todas las carreras y posteriormente las competencias específicas propias de cada programa (Beneitone, & cols, 2007).

Por esa misma época, surgió el Proyecto 6×4 UEALC por iniciativa del mexicano Salvador Malo<sup>21</sup> y de otros universitarios de las comunidades académicas de América Latina y Europa en la búsqueda de reformas relevantes que hicieran compatibles los sistemas de enseñanza superior de ambos continentes y poder así concretar un espacio común de educación superior (Malo & cols, 2008). Para tal fin se reunieron durante los años 2005 y 2006 representantes universitarios de seis carreras que son: administración de empresas, ingeniería electrónica, medicina, química, historia y matemáticas, quienes analizaron las diferencias y similitudes en las prácticas universitarias de docencia e investigación, y en cuanto a la organización y evaluación de los programas de estudio a partir de cuatro ejes que fueron: a. los créditos académicos; b. las competencias profesionales; c. la evaluación y la acreditación; y d. la formación para la innovación y la investigación en concordancia con los lineamientos del proceso de Bolonia de la Unión Europea (Malo & cols, 2008).

---

<sup>20</sup> En inglés la palabra “tuning” se deriva del término “tune” y significa “sintonizar”, “templar” o “afinar”, las estructuras educativas de las titulaciones profesionales de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en América Latina, siguiendo el modelo del área común europea.

<sup>21</sup> Salvador Malo, fue director del proyecto.

Tanto el Proyecto Tuning como el Proyecto 6×4 UEALC, se fundamentaron en la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de crear un sistema educativo común<sup>22</sup> que también dio origen al European Diploma in Psychology EuroPsy, cuya historia se remonta a 1990, cuando la European Federation of Psychologists Associations (EFPA) estableció en el documento *Optional Standard for Training in Professional Psychology* los primeros estándares de formación en psicología para los países miembros (Sánchez, 2003), que se vieron fortalecidos con el acuerdo de Bolonia que se realizó en 1999<sup>23</sup> y que tenía como objetivo consolidar un área europea de educación superior y mejorar la calidad del entrenamiento profesional a través del Programa Leonardo Da Vinci (Benito, 2009).

Dicho programa sirvió a su vez de fundamento al proyecto EuroPsyT en el que definieron unos criterios de diseño curricular y formación básica para los psicólogos del continente entre 1999 y 2001 (Peiró, 2003), y para el proyecto EuroPsy, por el cual se definieron unas competencias generales y específicas del psicólogo (Bartram & Roe, 2005) y unos criterios para la creación del Diploma Europeo de Psicología entre 2001 y 2003, que actualmente se está terminando de implementar en varios países de la Unión Europea (Benito, 2009) con el propósito de establecer un referente de calidad para el ejercicio profesional de la psicología y mejorar la movilidad de los psicólogos entre países europeos (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 2007).

Particularmente en España la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) adoptó el modelo de EuroPsy, y desarrolló el Programa de Convergencia Europea con el objetivo de potenciar acciones que impulsaran la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) (Freixa, 2005). En el caso de la titulación en psicología colaboraron

---

<sup>22</sup> Desde antes de formalizarse la actual Unión Europea, (European Union) la Comisión Europea para la Educación había ya expedido su Directiva 89/48 tendiente a facilitar la circulación laboral de los profesionales de un país a otro. La tarea no ha sido fácil por la diversidad no comparable de años de formación y titulación como en el caso de psicología (Sánchez, 2003).

<sup>23</sup> Por esa misma fecha, hacia 1998 se realizó el VII Encuentro integrador de Psicólogos del Mercosur, en el cual se firmó el Primer Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en el Mercosur, que fue la base para la firma en 2001 del Protocolo de Criterios Generales de Formación, en el que se plantearon propuestas para mejorar la calidad formativa de los psicólogos con miras a la acreditación de los programas y un modelo de formación general que tuviera en cuenta los principales problemas de la psicología como disciplina y su integración con otras áreas del saber (Benito, 2009).

el total de las treinta y una universidades que imparte la titulación con la coordinación de la facultad de psicología de la Universidad de Barcelona entre los años 2004 y 2005 (Gutiérrez & Pallarès, 2007). Para llevar a cabo la adaptación del título de grado al EEES se establecieron cinco grupos de trabajo<sup>24</sup> y los resultados del trabajo de cada una de estos fueron centralizados por la Universidad de Barcelona para ser debatidos en última instancia por la Conferencia de Decanos de Psicología que mantuvo varias reuniones a lo largo del proceso (Gutiérrez & Pallarès, 2007).

En lo que respecta a los modelos por país, la American Psychological Association (APA) de Estados Unidos, a diferencia de los demás modelos, concibe la formación por competencias a nivel de doctoral y no de pregrado o maestría, ya que para estos niveles ha desarrollado unos estándares curriculares de áreas de contenido que son los *High School Psychology Standards Working Group for Revised Standards* (2005) y los *APA guidelines for the undergraduate psychology major* (2007).

Históricamente, los primeros avances que la APA efectuó sobre el tema de competencias fueron alrededor del año 1986, fecha en que el National Council of Schools and Programs of Professional (NCSPP) desarrolló el primer modelo nacional de competencias<sup>25</sup> para la educación profesional en psicología, pero fue hasta el 2002 en que la formación por competencias alcanzó un gran auge, cuando se realizó una conferencia de competencias (Kaslow & cols, 2007b), en la que se identificaron las competencias fundacionales y funcionales en psicología profesional a través del “Modelo del cubo” y se iniciaron procesos para su implementación (Rodolfa & cols, 2005). Este “Modelo del cubo” fue operacionalizado en el 2006 por la Assessment of Competency Benchmarks Workgroup y el resultado de este trabajo sirvió de base al Competency Assessment Workgroup para que en 2007 desarrollara un portafolio de herramientas de evaluación de competencias titulado *Competency Assessment Toolkit*

---

<sup>24</sup> Grupo 1. *Análisis de la situación de los estudios en Europa*; Grupo 2. *Estudio de la relación de la titulación con la sociedad y el mercado de trabajo*; Grupo 3. *Perfiles y competencias profesionales*; Grupo 4. *Objetivos y contenidos de la titulación de primer nivel*; y Grupo 5. *Indicadores de evaluación*. En cada uno de estos participaron entre cuatro y diez universidades bajo el liderazgo de una sola (Gutiérrez & Pallarès, 2007).

<sup>25</sup> Otros modelos para definir competencias en psicología profesional emergieron del Council of Chairs of Training Clinics Practicum Competencies en el 2001.

*for Professional Psychology* (Kaslow & cols, 2007a) y para que se hicieran ajustes posteriores al “Modelo del Cubo” (Kaslow & cols, 2009).

De manera similar en Canadá se han desarrollado modelos de competencias para la formación doctoral en psicología. Como antecedente principal, en 1994 se firmó el acuerdo Canada’s Agreement on Internal Trade (AIT) con el objetivo de facilitar la movilidad de las personas y crear oportunidades para los profesionales en ese país; razón por la cual se creó el grupo de trabajo Psychology Sectoral Workgroup on the Agreement on Internal Trade (AIT) que desarrolló un marco de articulación de competencias con el objetivo de facilitar el reconocimiento mutuo y la movilidad entre las provincias del Canadá a través del Mutual Recognition Agreement (Edwards<sup>26</sup>, 2000a). A comienzos del siglo XXI se desarrollaron dos modelos de formación por competencias entre estados Unidos y Canadá; el primero se inició en el año 2002 con un proceso de acreditación común entre la American Psychological Association y la American Canadian Association para los programas de entrenamiento doctoral y los programas de internado predoctoral en psicología profesional (Anderson & cols, 2007); y el segundo lo diseñó la Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC)<sup>27</sup> que con ayuda de su Curriculum Committee definió unas competencias subyacentes a la práctica de los profesionales de la salud, que están tratando de implementar actualmente para varias carreras del área de las ciencias de la salud (Gilbert, 2010).

Con algunas similitudes, en Nueva Zelanda emergió el modelo de competencias de los psicólogos con el propósito de proteger la salud y la seguridad de las personas, a

---

<sup>26</sup> Este mismo autor en el texto *Trilateral Forum on Professional Psychology, working notes of the year 2000 meeting* (2000b), menciona que en año 2000 se realizó un foro conjunto entre los psicólogos de Estados Unidos, Canadá y México, en el cual se destacó la importancia de que los psicólogos desarrollen una competencia cultural, que les permita afrontar con éxito problemáticas de tipo sociocultural, de forma muy parecida a la competencia cultural que propone el modelo de la New Zealand Psychologists Board.

<sup>27</sup> Durante el año 2007 se realizó la Conferencia *Collaborating Across Borders* entre Estados Unidos y Canadá, con la Universidad de Minnesota como anfitrión. Esta conferencia aportó un lugar de encuentro entre profesionales de la salud, educadores y estudiantes de ambos países para discutir aspectos relativos a la educación interprofesional. En un esfuerzo por mantener este espacio, John Gilbert junto con otras personas organizaron el Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC).

partir de un evento denominado el “Acto de Aseguramiento de Competencias en Profesionales de la Salud”, que tuvo lugar en el año 2003 y en el que se estableció la necesidad de crear mecanismos para garantizar que los profesionales de la salud fueran competentes en su práctica profesional. Frente a esta exigencia, la New Zealand Psychologists Board comenzó a desarrollar un programa de capacitación con el título *Continuing Competence Programme* (CCP) entre los años 2007 y 2009 con la intención de proponer un esquema de asistencia individual a los psicólogos que estuvieran ejerciendo la carrera, en el mantenimiento y fortalecimiento de su competencia profesional, y de esta manera poder certificar su idoneidad profesional (*The Continuing Competence Programme for Psychologists Practising in Aotearoa, New Zealand: A guide for participants*, 2010).

Por otra parte, en Australia a partir de los cambios que se presentaron en la educación superior, el *Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education* fundó un proyecto disciplinar liderado por la profesora Jacquelyn Cranney para realizar una investigación acerca de los atributos profesionales que debía tener un psicólogo a fin de diseñar para la Australian Psychological Society (APS) un programa especializado a nivel del pregrado en psicología (Lipp & cols, 2006).

El objetivo primordial del programa fue definir los conocimientos, habilidades y valores que debía adquirir un estudiante de psicología durante su formación inicial; y a partir de allí diseñar un perfil de atributos profesionales a través de un extenso proceso de consultas con grupos claves conformados por docentes de psicología, decanos de facultades de psicología y el Comité del Programa de Desarrollo y Acreditación (Program Development and Accreditation Committee (PDAC), quienes identificaron diez atributos iniciales que fueron reducidos a seis. De igual manera, como resultado de la investigación se encontró que las habilidades de cualquier universitario se perfeccionaban y complementaban con habilidades específicas que eran adquiridas a través de los estudios de especialización o ‘majors’ ayudando a afianzar la identidad propia de la disciplina dentro del complejo ambiente universitario (Lipp, 2006).

En lo que respecta a Colombia, Ascofapsi (Ballesteros & cols, 2010) ha planteado unas competencias genéricas y específicas para ser evaluadas por el Icfes mediante la prueba Saber-Pro Ecaes y paralelamente se han hecho desarrollos teóricos en el área de las competencias éticas (González, 2007), las competencias investigativas (Guerrero, 2007), y las competencias laborales (Ruiz & cols, 2005), pero aún faltan lineamientos claros para la formación en competencias que orienten a todas las facultades de psicología del país.

### Método

La metodología escogida para desarrollar el presente trabajo es la investigación documental, debido a que permite responder a la pregunta de investigación, a partir de la revisión de los acontecimientos históricos que marcaron del surgimiento de la psicología en el mundo y en el país, así como de las principales propuestas teóricas asociadas a la formación y la evaluación de las competencias en psicología, con el propósito de analizar de forma crítica sus alcances y limitaciones.

En términos generales, el método de la investigación documental consiste en el análisis y revisión de documentos que contienen información acerca de un concepto o fenómeno que se desea estudiar (Mogalakwe, 2006) y que a su vez permite categorizar, interpretar e identificar las limitaciones de las fuentes escritas existentes, permitiendo así conocer la realidad social de forma mediada o indirecta, a través del pensamiento de los autores de los textos y sus hallazgos (Payne & Payne, 2004).

Procedimentalmente, se hizo una búsqueda inicial de modelos de formación por competencias en educación superior, utilizando como fuentes artículos de revistas indexadas actuales y documentos especializados sobre el tema, para definir cuáles de estos modelos tienen mayor impacto a nivel nacional e internacional y luego hacer una revisión de documentos representativos de estos modelos que describieran mejor sus características para el posterior análisis de los mismos y el desarrollo de unos lineamientos de formación en competencias para los psicólogos colombianos. (Los documentos elegidos para el análisis se muestran en el Apéndice A1).

Considerando los aspectos centrales de las competencias y la concepción de la psicología como ciencia y profesión que plantean tanto el Modelo Boulder como la Ley 1090 de 2006<sup>28</sup>, el autor del presente trabajo ha diseñado una matriz (Véase Tabla 1) para analizar los documentos escogidos comparando sus similitudes, diferencias y contribuciones particulares en la caracterización de las competencias. Cada uno de los aspectos de la matriz fue desarrollado de forma independiente en la sección de Resultados.

Tabla 1. *Matriz de análisis para la investigación documental.*

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Preguntas de indagación
Competencias del psicólogo	Definición del concepto de competencias en psicología	Definición académico- disciplinar Definición profesional-laboral	¿Cuál es la definición que proponen los documentos acerca del concepto de competencias?
	Tipos de competencias en psicología	Competencias básicas en psicología Competencias genéricas en psicología Competencias específicas en psicología	¿Qué tipos de competencias plantean los documentos?
	Estrategias de formación por competencias en psicología	Estrategias curriculares Estrategias de enseñanza	¿Qué estrategias de formación sugieren los documentos?
	Estrategias de evaluación por competencias en psicología	Estrategias de evaluación docente Estrategias de autoevaluación Estrategias de coevaluación	¿Qué estrategias de evaluación proponen los documentos?
Áreas curriculares en psicología	Áreas curriculares disciplinares en psicología Áreas curriculares profesionales en psicología	Contenidos del área curricular disciplinar Contenidos del área curricular profesional	¿Qué contenidos curriculares se mencionan en los documentos?

<sup>28</sup> De acuerdo con el Artículo 1 de la Ley 1090 de 2006: “La psicología es una ciencia sustentada en la investigación y una profesión que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano, con la finalidad de propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas en los diferentes dominios y contextos sociales tales como: la educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de vida. Con base en la investigación científica fundamenta sus conocimientos y los aplica en forma válida, ética y responsable a favor de los individuos, los grupos y las organizaciones, en los distintos ámbitos de la vida individual y social, al aporte de conocimientos, técnicas y procedimientos para crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos, y las organizaciones para una mejor calidad de vida”.



## Resultados

Los resultados del trabajo se analizaron a partir de la matriz, haciendo una conceptualización de lo que se encontró en los documentos respecto a: la definición del concepto de competencias que plantea cada modelo; la clasificación o el tipo de competencias que proponen para la formación del psicólogo; las estrategias formativas y evaluativas para el desarrollo de tales competencias; y los contenidos tanto disciplinares como profesionales que están asociados a las competencias.

### *Definición del concepto de competencias*

Dependiendo de sus características, hay similitudes y diferencias entre los diferentes modelos de formación por competencias.

Tanto para el modelo de la American Psychological Association (APA) como para el de la Canadian Psychological Association (CPA), el concepto de competencia se define desde una perspectiva profesionalizante e implica proveer servicios psicológicos seguros o de calidad principalmente en el campo de las ciencias de la salud<sup>29</sup>, haciendo igualmente referencia a la reflexión holística acerca del propio conocimiento, habilidades, actitudes y su integración en el ejercicio profesional, teniendo en cuenta que para estos dos modelos las competencias se desarrollan a nivel de la formación doctoral (*APA Task Force on the assessment of competence in professional psychology: Final Report, 2006*).

Desde una perspectiva también profesionalizante pero enfocada a la formación del pregrado, el modelo de EuroPsy, define el concepto de competencia<sup>30</sup> como la habilidad para desempeñar adecuadamente varios roles profesionales en diversos

---

<sup>29</sup> De forma paralela a los avances en el tema de las competencias del psicólogo en Canadá, la Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) desarrolló un documento titulado: “*A National Interprofessional Competency Framework*” (Gilbert, 2010), en el cual plantea la necesidad de que los profesionales de la salud desarrollen unas competencias para la colaboración en el trabajo interdisciplinario en seis dominios que son: 1. La comunicación interprofesional; 2. El cuidado centrado en el paciente o cliente a nivel individual, familiar o comunitario; 3. La clarificación de roles; 4. El funcionamiento dentro de un equipo de trabajo; 5. El liderazgo colaborativo; y 6. La resolución de conflictos interprofesionales.

<sup>30</sup> En España, el concepto de competencia se entiende desde un planteamiento de carácter global del título de grado por parte de cada una de las facultades, y no tanto dependiente de los bloques formativos particulares de la licenciatura. Para este fin, resulta de especial importancia el establecimiento de procedimientos de coordinación y planificación conjunta entre los diferentes bloques de contenido que formarán parte del futuro plan de estudios (Freixa, 2005).

contextos ocupacionales con diferentes tipos de clientes (*EuroPsy – The European Certificate in Psychology*, 2008), mientras que para la Australian Psychological Society (APS)<sup>31</sup>, antes se hablaba de competencias (*Competencies of APS Psychologists*, 1996; *PS College Competencies Specification of Areas of Specialist knowledge and skills*, 1997; *Appendix 1 to ‘Competencies of APS Psychologists’*, 1997) pero este concepto se replanteo por el de los atributos del psicólogo (*Graduate Attributes of Four-Year Australian Undergraduate Psychology Program*, 2008) que se constituyen en el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que deber adquirir un estudiante durante su formación para poder acceder a un nivel de formación de postgrado e ingresar a la fuerza laboral, haciendo de esta manera más énfasis en la preparación que en el desempeño en sí mismo.

En esta misma línea, el New Zealand Psychologists Board define el concepto de competencia a partir de la perspectiva profesional (*The Continuing Competence Programme for Psychologists Practising in Aotearoa, New Zealand: A guide for participants*, 2010), pero es más precisa en su definición respecto a los modelos anteriores, al plantear que la competencia implica la interacción compleja de cuatro componentes que son: el conocimiento, como cuerpo de información que sirve para comprender y conceptualizar los asuntos profesionales que uno puede razonablemente esperar encontrar en el contexto laboral; la habilidad o aplicación efectiva del conocimiento en la práctica actual; el juicio, que es saber cuándo aplicar cuales habilidades, y bajo qué circunstancias; y la diligencia o esfuerzo por brindar el mejor servicio posible a todo cliente. Todos estos componentes son todos requeridos para alcanzar el nivel de desempeño esperado de un psicólogo, y estos variarían dependiendo del nivel de experiencia y del contexto de práctica.

---

<sup>31</sup> En Australia hacia finales de los noventa se hablaba de las competencias para describir el rango de habilidades y experticia esperados o demostrados después del proceso de formación profesional cuya duración oscilaba entre los tres y seis años. En ese entonces, definieron ocho grupos de competencias que eran: conocimiento de la disciplina; investigación; encuadre; medición y solución de problemas; implementación de servicios; enfoque profesional legal y ético; comunicación; relaciones profesionales y comunitarias; e influencia. Posteriormente con los cambios gubernamentales y educativos, se replanteo el concepto y se comenzó a hablar de los atributos del psicólogo

En consonancia con la conceptualización que hace el New Zealand Psychologists Board<sup>32</sup> de las competencias, pero desde una perspectiva transversal o común entre diferentes carreras el Proyecto 6 × 4 UEALC y el Proyecto Alfa Tuning América Latina, plantean que la competencia requiere de la combinación de un conjunto de habilidades que los profesionales deben utilizar en la solución de problemas particulares relacionados con su campo de acción (Malo; Fortes; Verdejo; Orta, 2008).

Más específicamente, para el Proyecto 6 × 4 UEALC la competencia es la capacidad que tiene un profesional de tomar decisiones, con base en los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos y novedosos que se presentan en el campo de su actividad profesional y para el proyecto Alfa Tuning América Latina, la competencia es una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender; el saber cómo actuar; y el saber cómo ser, de tal manera que la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral y tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona a ser responsable y competente para realizar múltiples acciones, por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante (Beneitone, & cols, 2007).

En el caso de los modelos colombianos de competencias, estos se caracterizan por definir el concepto de competencia desde dimensiones particulares de la misma que si

---

<sup>32</sup> El New Zealand Psychologists Board busca con su programa certificar a los psicólogos en su ejercicio profesional de manera similar a la organización The Psychological Association of the Philippines (PAP), la cual establece en el documento *Certification of Psychology Specialists* (2010) que es necesario evaluar la competencia de los psicólogos para determinar si están cualificados para desempeñarse en los contextos: del empleo u organizacional; de consejería y de la clínica; educativo; de orientación vocacional y profesional; consultoría; y de supervisión y evaluación de los servicios psicológicos. Para más información se sugiere revisar la página web: <http://www.pap.org.ph/>

bien hacen énfasis en el desempeño, este depende según el contexto o el tipo de actividad que se realice<sup>33</sup>.

Por ejemplo, el documento *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Documento preliminar-propuesta para discusión* (Ballesteros & cols, 2010), se definen competencias del desempeño del psicólogo desde una perspectiva profesionalizante enfocada a la solución de problemas, que sirvan de referente evaluativo al Icfes para el diseño de las Pruebas Saber-Pro Ecaes; el modelo descrito por Maria Eugenia Guerrero define las competencias inherentes al desarrollo de actividades de investigación, la innovación y la tecnología partiendo del modelo de competencias laborales<sup>34</sup> que propone el Ministerio de Educación Nacional (2003); González y cols (2007) definen las competencias desde la perspectiva de la ética tomista; y Uribe y cols (2009) definen el concepto de competencias desde la perspectiva laboral de los egresados de la Universidad Javeriana de Calí y los empleadores de la misma ciudad.

#### *Clasificación de las competencias o tipos de competencias propuestos*

En términos generales se encontró que cada modelo de formación por competencias agrupaba las competencias por grupos de categorías y de esta manera le daba un sentido u orientación particular.

En Estados Unidos a partir de la *Conferencia de Competencias: Direcciones Futuras en Educación y Acreditación* que tuvo lugar en el año 2002 y fue auspiciada por la Asociación de Psicología Postdoctoral y Centros de Internado (Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers, APPIC), se desarrollo un modelo de

---

<sup>33</sup> En la página 5 del Glosario de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional colombiano, la competencia se define como capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma permanente); y se caracterizan porque se construyen, desarrollan y evolucionan permanentemente (Para más información se sugiere revisar el Glosario que esta disponible en la página web: [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-213912\\_glosario.pdf?binary\\_rand=8225](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-213912_glosario.pdf?binary_rand=8225)). De forma paralela el Icfes (Bula, Martínez y cols, 1999) define las competencias como un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado, definición que se resume en, saber hacer en contexto (Salas, 2005).

<sup>34</sup> Para más información acerca de las competencias laborales generales y específicas que propone el Ministerio de educación Nacional Colombiano se sugiere revisar la Guía # 21, titulada Articulación de la Educación con el mundo productivo: competencias laborales generales, disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf)

gran aceptación, conocido como el “Modelo del cubo”<sup>35</sup> (*APA Task Force on the assessment of competence in professional psychology: Final Report, 2006; Rodolfa, & cols, 2005*).

Este “Modelo del cubo” propone doce tipos de competencias (Véase Figura 1 y Tabla 2), que están conceptualizadas en dos categorías que son: las competencias fundacionales y las competencias funcionales. Las competencias fundacionales (del eje x) se refieren a los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que sirven como fundamento a las funciones de que desempeña un psicólogo; las competencias funcionales (en el eje y) se refieren a las funciones específicas del psicólogo que requieren de la integración de ciertas competencias fundacionales para la identificación y solución de problemas asociados al diagnóstico, intervención, consulta e investigación; y en el eje z se representan las etapas del desarrollo profesional (Fouad & cols, 2009).

---

<sup>35</sup> El grupo de trabajo del Assessment of Competency Benchmarks utilizó el Modelo del Cubo de Competencias nucleares en psicología profesional. Este modelo postula que la adquisición de estas competencias se da durante un proceso de desarrollo que va desde el entrenamiento de la práctica profesional hasta el entrenamiento postdoctoral y a lo largo de toda la vida. El modelo está conformado por: a. unas competencias fundacionales les dan identidad a los psicólogos en cuanto a su quehacer y por ende son comunes a todos los psicólogos sin importar la especialización; b. unas competencias funcionales que definen los dominios de los psicólogos dentro de una misma área de especialización; y c. unos estadios de desarrollo profesional, que indican las etapas en las cuales los psicólogos adquieren, desarrollan y perfeccionan las competencias antes mencionadas a lo largo de su ejercicio profesional.

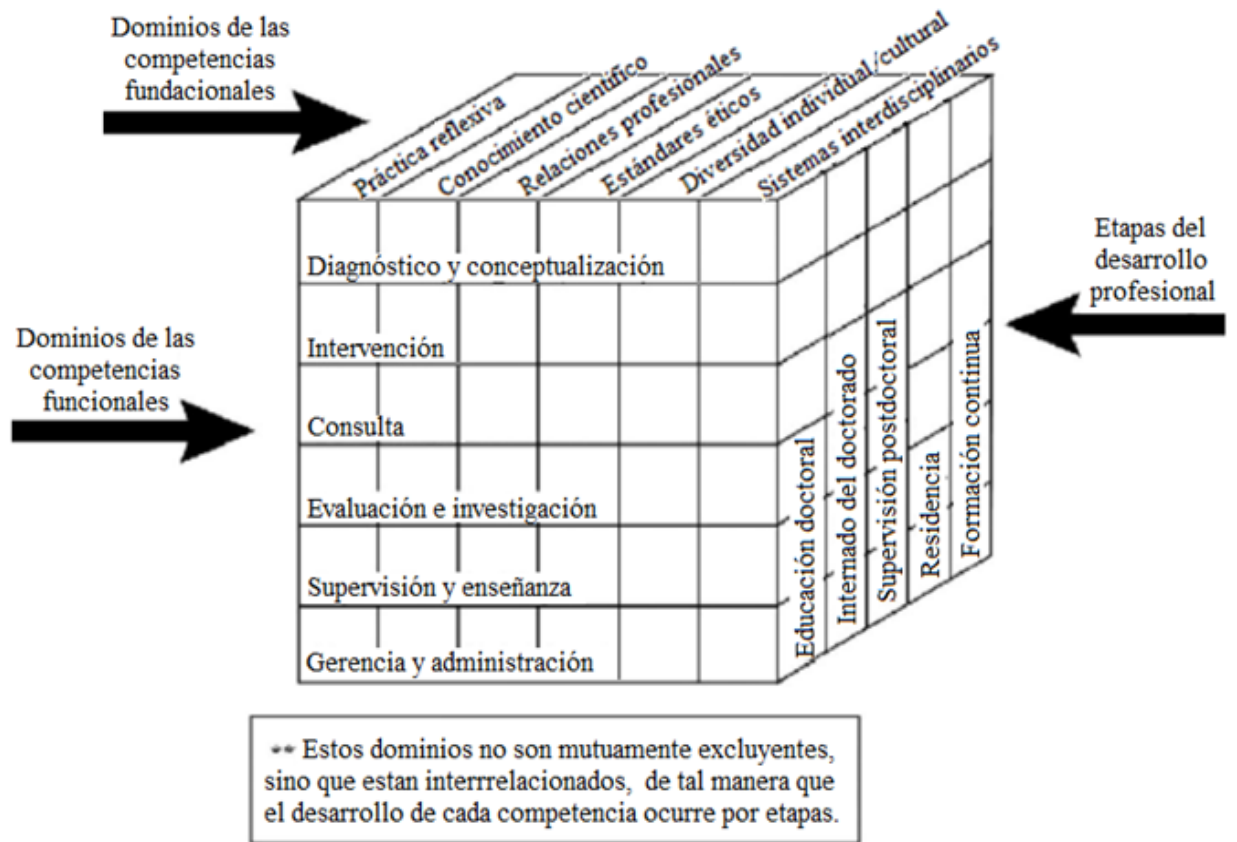


Figura 1. Modelo del cubo (Adaptado por Germán Andrés Torres de Rodolfa & cols, 2005).

En Canadá, al igual que en el de Estados Unidos, ha habido varios modelos de formación por competencias, pero dentro de estos se destaca el que recopiló Henry P. Edwards en el año 2000, por solicitud del Psychological Sectoral Workgroup en el Agreement on Internal Trade (AIT), con el propósito de proveer un marco articulado de competencias para facilitar el reconocimiento mutuo y la movilidad bajo el AIT en ese país.

Edwards (2000) plantea que aunque las áreas de práctica y las competencias reportadas por la jurisdicción en Canadá relevan ciertas diferencias, para la mayor parte son diferencias en énfasis, las cuales deben ser subsumidas bajo un conjunto común más amplio de competencias fundamentales requeridas para la práctica profesional en psicología. Estos conjuntos de competencias se derivan de diversas

fuentes de información y se agrupan en ocho categorías que son (Véase Tabla 2): relaciones interpersonales: que se refiere a la habilidad para desarrollar y mantener relaciones de trabajo constructivas con clientes; evaluación: de procesos interactivos, inclusivos y continuos que permiten describir, conceptualizar, caracterizar y predecir aspectos relevantes del consultante; intervención: que es un conjunto de actividades que facilitan, restauran, mantienen o mejoran el funcionamiento positivo de los clientes y su bienestar por medio del desarrollo de servicios preventivos o curativos; investigación: como modo sistemático de indagación que implica la búsqueda e interpretación de información relevante para los fenómenos psicológicos; ética y estándares: o capacidad de encarar obligaciones, mostrando sensibilidad hacia otros, e ir más allá del reproche por su conducta o comportamiento; consulta: que es el proceso de intervención explícita basada en principios aceptados y procedimientos psicológicos relacionados con otras disciplinas, en los cuales el psicólogo no tiene control directo del proceso de cambio; administración: o actividades relacionadas con el manejo, organización o control de servicios ofrecidos al público por los psicólogos u otros agentes; y supervisión: que es una modalidad de la administración que implica la enseñanza en el contexto de una relación centrada en el desarrollo y mejoramiento de la competencia de la persona que está siendo supervisada.

Tabla 2. Comparación de los grupos de competencias en psicología que proponen cinco modelos internacionales

Modelo del "cubo" de la American Psychological Association (APA)	Modelo de la Canadian Psychological Association (CPA)	Modelo de la Australian Psychological Society (APS)	Modelo de la New Zealand Psychology Board
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias funcionales:</li> <li>1. Profesionalismo.</li> <li>2. Práctica reflexiva.</li> <li>3. Métodos de conocimiento científico</li> <li>4. Relaciones.</li> <li>5. Diversidad individual y cultural.</li> <li>6. Política de estándares-ético legales.</li> <li>7. Sistemas interdisciplinarios.</li> <li>- Competencias funcionales:</li> <li>1. Evaluación y conceptualización de casos.</li> <li>2. Intervención.</li> <li>3. Investigación y evaluación.</li> <li>4. Supervisión y enseñanza.</li> <li>5. Administración y gestión.</li> <li>6. Promoción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias primarias:</li> <li>1. Definición de objetivos.</li> <li>2. Evaluación.</li> <li>3. Desarrollo.</li> <li>4. Intervención.</li> <li>5. Evaluación.</li> <li>6. Comunicación.</li> <li>- Competencias facilitadoras:</li> <li>1. Estrategia profesional.</li> <li>2. Desarrollo profesional continuo.</li> <li>3. Relaciones profesionales.</li> <li>4. Investigación y desarrollo.</li> <li>5. Marketing y ventas.</li> <li>6. Administración de cuentas</li> <li>7. Administración de la práctica</li> <li>8. Aseguramiento de la calidad</li> <li>9. Auto-reflexión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atributo 1: Conocimiento y comprensión de la psicología.</li> <li>- Atributo 2: Métodos de investigación en psicología.</li> <li>- Atributo 3: Habilidades de pensamiento crítico en psicología.</li> <li>- Atributo 4: valores en psicología.</li> <li>- Atributo 5: Habilidades de comunicación.</li> <li>- Atributo 6: Aprendizaje y aplicación de la psicología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias nucleares:</li> <li>1. Disciplina, conocimiento, erudición e investigación.</li> <li>2. Diversidad, cultura y Tratado de Waitangi</li> <li>3. Práctica profesional, legal y ética.</li> <li>4. Enmarcar, medir y planificar.</li> <li>5. Intervención e implementación del servicio.</li> <li>6. Comunicación.</li> <li>7. Relaciones profesionales y comunitarias, consulta y colaboración.</li> <li>8. Práctica reflexiva.</li> <li>9. Supervisión.</li> <li>- Competencias nucleares adicionales para los psicólogos en los contextos clínico y educativo:</li> <li>1. Conocimiento disciplinar: fundamentos científicos e investigación.</li> <li>2. Diversidad: cultura y Tratado de Waitangi.</li> <li>3. Encuadre, medición y planeación: evaluación y formulación.</li> <li>4. Intervención.</li> <li>- Competencia cultural</li> </ul>



En Europa, el EuroPsy plantea dos grupos de competencias<sup>36</sup> (Véase Tabla 2), que son las competencias primarias que están relacionadas con el contenido del proceso de la práctica profesional y las competencias facilitadoras<sup>37</sup> que capacitan al practicante para ofrecer sus servicios efectivamente (*EuroPsy – The European Certificate in Psychology*, 2008).

Las competencias primarias son únicas para la profesión psicológica en términos de los contenidos, conocimientos y habilidades requeridas para su desempeño, mientras que las facilitadoras son compartidas con profesionales de otras carreras.

Tanto las competencias primarias como las facilitadoras son esenciales para la prestación de servicios en psicología profesional de forma aceptable en los contextos: clínico y de la salud; educativo; del trabajo y las organizaciones; y otros según el EuroPsy. En total, el modelo formula veinte competencias primarias (*EuroPsy – The European Certificate in Psychology*, 2008) agrupadas en seis categorías relacionadas con los roles profesionales designadas como: definición de objetivos, que implica el análisis de necesidades y la definición de objetivos; evaluación, para establecer las características apropiadas de individuos, grupos, organizaciones y situaciones por medio de métodos apropiados; desarrollo, de productos o servicios con base en la

---

<sup>36</sup> En el caso de España, El objetivo general del título de grado en psicología es formar profesionales con los conocimientos necesarios para comprender, interpretar, analizar y explicar el comportamiento humano y con las destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida (Freixa, 2005). Para conseguir estos objetivos, el titulado de grado en psicología ha de demostrar conocimientos y comprensión de: Las funciones, características y limitaciones de los distintos modelos teóricos de la psicología; Las leyes básicas de los distintos procesos psicológicos; Los procesos y etapas principales del desarrollo psicológico a lo largo del ciclo vital en sus aspectos de normalidad y anormalidad; Los fundamentos biológicos de la conducta humana y de las funciones psicológicas; Los principios psicosociales del funcionamiento de los grupos y de las organizaciones; Los métodos de investigación y las técnicas de análisis de datos; y los distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamiento psicológico en diferentes ámbitos aplicados de la psicología (Freixa, 2005). Igualmente, el titulado de grado ha de poder aplicar los principios de la psicología en el ámbito individual, grupal y de las organizaciones. Para conseguir estos objetivos deberá demostrar habilidades para: Identificar las necesidades y demandas de los destinatarios en los diferentes ámbitos de aplicación y establecer las metas de la actuación psicológica; Identificar las características relevantes del comportamiento de los individuos, Promover la salud y la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínico, trabajo y organizaciones, comunitario y de los contextos a través de los métodos propios de la profesión; Seleccionar y administrar técnicas e instrumentos propios y específicos de la psicología; Definir los objetivos, elaborar el plan y las técnicas de intervención en función de las necesidades y demandas de los destinatarios; Transmitir a los destinatarios, de forma adecuada y precisa, los resultados de la evaluación; Elaborar informes psicológicos en distintos ámbitos de actuación; Ajustarse a las obligaciones deontológicas de la psicología (Freixa, 2005). Pero además de estos conocimientos y habilidades, la formación de grado en psicología supone la adquisición de una serie de competencias transversales que son: La capacidad de síntesis; La resolución de problemas y toma de decisiones; Trabajo en equipo y la colaboración con otros profesionales; La autocritica; y El desarrollo y mantenimiento actualizado de las competencias, destrezas y conocimientos propios de la profesión (Freixa, 2005).

<sup>37</sup> Un psicólogo debe desarrollar las competencias facilitadoras como requisito para la práctica en un contexto profesional y a su vez calificar para el EuroPsy.

teoría psicológica y métodos para el uso de consultantes o psicólogos; intervención, mediante la identificación, preparación y diseño de intervenciones que sean apropiadas para alcanzar unos objetivos en un contexto relevante para el servicio requerido; evaluación, o establecimiento de la adecuación de las intervenciones en términos de su adherencia a un plan de intervención y su adecuación a los objetivos previstos; y comunicación, o interacción e información a los consultantes en forma adecuada para satisfacer sus expectativas y necesidades.

De manera similar, las competencias facilitadoras se relacionan con la actividad profesional en general, y se definen en nueve campos que son: estrategia profesional, para manejar los problemas planteados, basándose en la reflexión de la situación profesional y las competencias primarias; desarrollo profesional continuo, que consiste en actualizar y desarrollar las propias competencias primarias, de acuerdo con los cambios en el contexto de la profesión psicológica y las regulaciones europeas; relaciones profesionales, que se refiere al establecimiento y mantenimiento de las relaciones con otros profesionales y organizaciones relevantes; investigación y desarrollo, de productos o servicios que tengan el potencial de satisfacer las necesidades actuales o futuras de los consultantes y generar nuevos negocios; marketing y ventas, de productos o servicios actuales y novedosos que atraigan la atención de los consultantes actuales o potenciales; administración de recursos; administración de la práctica profesional, incluyendo aspectos financieros, del personal y de carácter operativo para proveer liderazgo a los empleados; aseguramiento de la calidad, de la práctica profesional como un todo; y autoreflexión, de la propia práctica y competencia como un aspecto clave de la competencia profesional (*EuroPsy – The European Certificate in Psychology*, 2008).

La Australian Psychological Society, en colaboración con el *Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education*, desarrolló un documento titulado “Graduate Attributes of the Australian Undergraduate Psychology Program”, en el que se definen seis atributos (Véase Tabla 2) que definen las capacidades que lo(a)s estudiantes de pregrado en psicología pueden desarrollar durante sus cuatro años de formación en la universidad y cada uno de estos atributos está acompañado de unos

logros que orientan al estudiante respecto a lo qué debe aprender y a lo(a)s docentes acerca de qué deben evaluar (*Graduate Attributes of Four-Year Australian Undergraduate Psychology Program*, 2008).

Los atributos comprenden los conocimientos, habilidades y valores que definen el modelo del científico-practicante que se forma en psicología y pueden ser usados por las universidades y los departamentos de psicología en Australia para diseñar los currículos y procesos de evaluación, porque ofrecen los requerimientos mínimos de acuerdo con los estándares de acreditación establecidos en ese país.

Estos atributos son: conocimiento y comprensión de la psicología, que consiste en demostrar comprensión de los principales conceptos, perspectivas teóricas, hallazgos empíricos y tendencias históricas en psicología; métodos de investigación en psicología, que requiere la habilidad para comprender, aplicar y evaluar los métodos de investigación básica en psicología, incluyendo diseños de investigación, análisis e interpretación de datos, y el uso adecuado de las tecnologías; habilidades de pensamiento crítico en psicología, que implica respetar y usar el pensamiento crítico, indagación escéptica, y de un enfoque científico para resolver problemas del comportamiento y los procesos mentales; valores en psicología, relacionados con valorar la evidencia de hallazgos empíricos, tolerar la ambigüedad en la búsqueda del conocimiento; actuar ética y profesionalmente, comprender la diversidad humana, y reflejar otros valores que sustentan la psicología como disciplina; habilidades de comunicación en psicología, para relacionarse efectivamente en una variedad de contextos y formatos, y aprendizaje y aplicación de la psicología, para poder comprender y aplicar y aplicar los principios psicológicos a situaciones personales, sociales y organizacionales (*Graduate Attributes of Four-Year Australian Undergraduate Psychology Program*, 2008).

En Nueva Zelanda, la junta de psicólogos de Nueva Zelanda (New Zealand Psychologists Board) ha identificado unas competencias nucleares y del contexto de práctica (Véase Tabla 2) que se constituyen en el requisito mínimo para la práctica competente en el mundo laboral (*Core competencies for The Practice of Psychology in New Zealand*, 2010).

Cada una de estas competencias están sustentadas por el Board's Cultural Competences y están organizadas por grupos. Las competencias nucleares, están organizadas en grupos temáticos que son: disciplina, conocimiento, erudición e investigación, que abarca la posesión de conocimiento, de las teorías y modelos psicológicos, así como la comprensión de la relación entre disciplina y práctica; diversidad, cultura y Tratado de Waitangi, que direcciona el conocimiento y las actitudes necesarias para realizar una práctica culturalmente segura, que considere los paradigmas y visiones del mundo de la versión maorí e inglesa; práctica profesional, legal y ética, que aporta los valores requeridos y responsabilidades que están codificados en la legislación, los estándares y lineamientos para la práctica del código de ética de ese país; enmarcar, medir y planificar, para la solución de problemas con individuos, grupos organizaciones y la comunidad; intervención e implementación del servicio, brindado a individuos, grupos, clientes organizacionales o las partes interesadas; comunicación, de ideas psicológicas derivadas de la disciplina, el conocimiento, la investigación y la práctica; relaciones profesionales y comunitarias, que incluye la clarificación de roles y responsabilidades ante otros profesionales y la comunidad en general; práctica reflexiva, sobre la propia práctica profesional; y supervisión, en varias modalidades como la que se da entre pares, la de tipo tutorial y de entrenamiento o evaluativa (*Core competencies for The Practice of Psychology in New Zeland, 2010*).

A diferencia de los modelos anteriores que plantean competencias generales y específicas para la formación de los psicólogos, los modelos de los proyectos Alfa Tuning América Latina y del Proyecto 6 × 4 UEALC, con respecto a la psicología no tienen una propuesta concreta de competencias, pero si tienen una propuesta de competencias básicas o “genéricas” que son comunes a todas las carreras y que ofrecen un punto de referencia sobre lo que se espera de una persona con formación universitaria a nivel profesional.

Durante la última reunión del proyecto Tuning realizada en marzo de 2005 en Buenos Aires, se definieron veintisiete competencias genéricas (Beneitone & cols, 2007) que fueron sometidas a estudio y revisión entre grupos de académicos,

estudiantes, graduados y empleadores, pudiéndose establecer así varios análisis factoriales que permitieron agrupar las competencias en cuatro componentes o factores principales que son: (Factor 1) proceso de aprendizaje: que incluye competencias como conocer el área de estudio o profesión, capacidad de abstracción, aprendizaje, solución de problemas, de crítica, de investigación, habilidades para procesar información, capacidad de comunicación, y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; (Factor 2) valores sociales: que incluye competencias como compromiso con el medio sociocultural, valoración y respeto de la diversidad, responsabilidad social, compromiso con el medio ambiente y compromiso ético; (Factor 3) contexto tecnológico e internacional: que incluye competencias como capacidad de comunicación en un segundo idioma, habilidad para trabajar en contextos internacionales, habilidades en el uso de las tecnologías de la información; y (Factor 4) habilidades interpersonales: que incluye competencias como habilidades interpersonales, capacidad para tomar decisiones, de motivar, de trabajar en equipo, para organizar el tiempo y de actuar en nuevas situaciones (Véase Tabla 3) (Beneitone & cols, 2007).

En cuanto al modelo del Proyecto 6 × 4 UEALC, se definieron unas competencias genéricas (Malo, 2008) en la descripción del perfil de pregrado de las seis profesiones-carrera del proyecto que se agrupan en ocho temas que son (Véase Tabla 3): dominio de los conocimientos de la profesión carrera; metodología de la profesión-carrera; investigación; resolución de problemas e innovación; liderazgo y gestión; comunicación; trabajo colaborativo; y ética profesional. En la reunión de abril de 2006 que se realizó en la ciudad de México, se contrastaron las competencias genéricas con los indicadores de Dublín para identificar a qué nivel de estudios correspondían y con esa información se distinguieron tres niveles de desarrollo: básico, medio y avanzado, que podrían asignarse a los niveles del pregrado, maestría y doctorado. Esta graduación del desarrollo de las competencias sirve para establecer estrategias de desarrollo dentro del programa de estudios a cualquier nivel (Malo, 2008).

Tabla 3. *Comparación de las competencias básicas o comunes a varias carreras planteadas por el Modelo del proyecto Tuning y del Proyecto 6 × 4 UEALC*

Competencias del Proyecto Alfa Tuning América Latina	Competencias del Proyecto 6 × 4 UEALC
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	1. Dominio de los conocimientos de la profesión carrera.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	2. Metodología de la profesión-carrera.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	3. Investigación.
4. Conocimientos sobre el área de estudio o profesión.	4. Resolución de problemas e innovación.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	5. Liderazgo y gestión.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.	6. Comunicación.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	7. Trabajo colaborativo.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.	8. Ética profesional y responsabilidad social.
9. Capacidad de investigación.	
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	
12. Capacidad crítica y autocrítica.	
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	
14. Capacidad creativa.	
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
16. Capacidad para tomar decisiones.	
17. Capacidad de trabajo en equipo.	
18. Habilidades interpersonales.	
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.	
21. Compromiso con su medio sociocultural.	
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.	
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.	
26. Compromiso ético.	
27. Compromiso con la calidad.	

En Colombia, hasta el año 2008 el Icfes a través de las pruebas Saber-Pro buscaba evaluar competencias de tipo interpretativo<sup>38</sup>, argumentativo<sup>39</sup> y propositivo<sup>40</sup> (*Orientaciones para el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro-Ecaes: Psicología*, 2010) en lo(a)s estudiantes de último año de treinta y tres carreras entre las cuales esta psicología, pero con la expedición del Decreto 3963 de 2009, se estableció que el examen estaría compuesto por pruebas que evaluaran las competencias genéricas y específicas (Artículo 3) y que la estructura de las pruebas que evalúan cada conjunto de competencias se establecerá de forma independiente y su adopción por el Icfes será gradual.

Frente a esta exigencia del Decreto 3963 de 2009, Ascofapsi formuló en el documento *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Documento preliminar-propuesta para discusión* (2010), unas competencias genéricas relacionadas con procesos profesionales como: el diseño de programas, la evaluación y definición de metas, la intervención; la comunicación; la investigación, y el seguimiento; y competencias específicas, que son la aplicación de las competencias genéricas, (a excepción de la competencia diseño de programas) en el abordaje de situaciones que puedan presentarse en el área clínica y de la salud, el área educativa, el área del trabajo y el área social.

---

<sup>38</sup> La competencia interpretativa, que implica encontrar el significado de situaciones problema y abordar su solución sabiendo qué hacer y cómo hacer.

<sup>39</sup> La competencia argumentativa, que supone ante una situación problema entender, presentar y elucidar diversas razones que apoyen la selección de alternativa más probable, o más conveniente al propósito de acción.

<sup>40</sup> La competencia propositiva, que requiere proyectar y concretar la mejor propuesta o la más válida como solución a una situación problema.

Tabla 4. Comparación de las competencias en psicología planteadas por modelos nacionales.

Competencias genéricas y específicas propuestas por Ascófapsi (2010)	Competencias laborales para la formación en investigación propuestas por Guerrero (2007)	Competencias éticas propuestas por Gonzalez y cols (2007).	Competencias del psicólogo javeriano de Cali propuestas por Uribe, Aristizabal, Barona y López (2009)
<p><i>Competencias genéricas:</i></p> <p>Relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El diseño de programas.</li> <li>- Evaluación y definición de metas.</li> <li>- Intervención.</li> <li>- Comunicación.</li> <li>- Investigación.</li> <li>- Seguimiento.</li> </ul> <p><i>Competencias específicas por área de desempeño profesional:</i></p> <p>Relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El área clínica y de la salud.</li> <li>- El área educativa.</li> <li>- El área del trabajo.</li> <li>- El área social.</li> </ul>	<p><i>Competencias laborales generales para la investigación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias personales: orientación ética y adaptación al cambio.</li> <li>- Competencias intelectuales: toma de decisiones; creatividad; y solución de problemas.</li> <li>- Competencias interpersonales: comunicación; trabajo en equipo; y liderazgo.</li> <li>- Competencias organizacionales: gestión de la información; gestión y manejo de recursos; y responsabilidad ambiental.</li> <li>- Competencias tecnológicas: identificar, transformar e innovar procesos y procedimientos; usar herramientas informáticas; crear, adaptar y manejar tecnologías; y elaborar modelos tecnológicos.</li> </ul> <p><i>Competencias laborales específicas para la investigación:</i></p> <p>Estudiosidad; pensamiento crítico; rigor científico y autonomía intelectual; compromiso ético y responsabilidad; diseño y desarrollo de procesos y productos; gestión de proyectos; gestión de la innovación; compromiso con la calidad;</p>	<p><i>Competencias éticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discernimiento ético:</li> <li>- Recto obrar:</li> <li>- Responsabilidad social:</li> <li>- Respeto por la dignidad humana:</li> <li>- Sentido moral:</li> </ul>	<p>Competencias intelectuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de información.</li> <li>- Planeación estratégica.</li> </ul> <p>Competencias interpersonales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones interpersonales.</li> <li>- Capacidad de trabajar en equipo.</li> </ul> <p>Otras competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar presentaciones orales ante personas profesionales y no profesionales.</li> <li>- Utilización de paquetes informáticos y software.</li> </ul>



De otro lado, Maria Eugenia Guerrero (2007) plantea la formación en unas competencias de investigación en lo(a)s estudiantes de pregrado que se fundamentan en el trabajo que han desarrollado en la Universidad Católica de Colombia en la creación de grupos y semilleros de investigación reconocidos; dichas competencias se clasifican según la taxonomía de competencias laborales del Ministerio de Educación Nacional en: competencias laborales generales (Véase Tabla 4) de tipo personal, intelectual, interpersonal, organizacional y tecnológico y unas competencias laborales específicas que contribuyen a la apropiación y desarrollo del saber científico por parte de lo(a)s estudiantes de diferentes carreras.

Por su parte González y cols (2007) construyeron un instrumento de evaluación de competencias éticas que validaron y aplicaron en una investigación que realizaron con estudiantes de primer y último semestre de psicología de cinco universidades. En dicho instrumento evaluaron cinco competencias éticas que son: discernimiento ético, frente a un dilema ético profesional con base en la aplicación de diferentes formas de argumentación ética; recto obrar, frente a un dilema ético profesional teniendo en cuenta diversas alternativas de solución y eligiendo aquella que favorezca el bienestar del mayor número de personas involucradas en el dilema; responsabilidad social, al reconocer que es inevitable que las propias acciones afecten a los demás de forma directa o indirecta, independientemente de las intenciones y motivaciones que las justifiquen; respeto por la dignidad humana, de otras personas semejantes nosotros, tolerando las diferencias que se puedan presentar y reconociendo las paradojas que a partir de esta realidad se generan; y sentido moral, para emitir juicios valorativos sobre los comportamientos propios o ajenos, tomando en consideración el marco normativo, histórico y cultural que regula los actos de convivencia social.

Desde una perspectiva inductiva, en la Universidad Javeriana de Cali, se hizo una conceptualización de las competencias del psicólogo javeriano<sup>41</sup> (Uribe & cols, 2009) a partir de un estudio que se realizó con egresados de psicología de esa institución y empleadores de la misma ciudad, encontrando que para el ejercicio profesional de

---

<sup>41</sup> Hay otro estudio que fue realizado por Andrea Herrera, Maria Fernanda Restrepo, Ana Fernanda Uribe y Claudia Natalia López (2009) acerca de las competencias académicas y profesionales del psicólogo javeriano según las funciones o tareas que desempeñan en los contextos clínico, educativo, organizacional, de investigación y otros.

estas personas son muy importantes competencias de carácter intelectual como: análisis de la información y planeación estratégica; y de carácter interpersonal como: el trabajo en equipo, el establecimiento de relaciones interpersonales y otras como la capacidad de realizar presentaciones orales ante públicos profesionales y no profesionales.

### *Estrategias didácticas y evaluativas de los modelos de competencias*

Pese a que los modelos de formación por competencias revisados hacen una caracterización extensa de las competencias, no se hace una descripción profunda en la enseñanza de las mismas, ni tampoco clarifican el rol de las facultades y lo(a)s docentes frente a la formación de lo(a)s estudiantes, ya que se hace énfasis en las habilidades y/o conocimientos que estos últimos deben adquirir y en las estrategias de evaluación que han de implementarse para verificar su adquisición.

Respecto a las estrategias de evaluación, la American Psychological Association plantea en el documento *Teaching, Learning & Assessing in a Developmentally Coherent Curriculum* (2008) que a nivel de pregrado los objetivos de aprendizaje deben evaluarse en cada facultad a partir de la implementación de un sistema de evaluación para el programa académico y para lo(a)s estudiantes.

Aunque la evaluación de lo(a)s estudiantes y del programa es similar en los métodos que son usados y en la unidad de medida, las dos aproximaciones difieren en propósito, el uso de los resultados y de las unidades de remediación. La evaluación de lo(a)s estudiantes se realiza para determinar el dominio que tienen lo(a)s estudiantes de ciertos conocimientos o habilidades, mientras que la evaluación del programa aporta una visión general acerca del desempeño institucional y de las mejoras que requiere el programa.

En este sentido, el documento *Teaching, Learning & Assessing in a Developmentally Coherent Curriculum* (2008) recomienda a las facultades para la evaluación institucional, desarrollar una lista de resultados de aprendizaje para lo(a)s estudiantes, que son descripciones de lo que la facultad espera que ellos aprendan a nivel cognoscitivo, actitudinal y comportamental al terminar sus estudios.

Para desarrollar los resultados se recomienda seguir cinco pasos a saber, que son: examinar la alineación entre los resultados de aprendizaje y el currículo; seleccionar los medios o recursos de evaluación de los resultados y determinar los criterios de éxito; recolectar datos del proceso de evaluación; y revisar los datos para determinar qué cambios son necesarios para el mejoramiento del programa. Una vez que se han implementado los cambios, el subsecuente ciclo de evaluación debe ser diseñado para obtener evidencia de que los cambios fueron exitosos en la consecución de los resultados planteados por el programa.

Para evaluar a lo(a)s estudiantes plantea la necesidad de modelos de evaluación formativa que permitan desarrollar a tiempo estrategias remediales ante las dificultades que puedan presentar lo(a)s estudiantes y determinar el nivel de progreso de los mismos mediante tres niveles que son: el nivel básico, que se refiere a las habilidades que lo(a)s estudiantes deben adquirir en una etapa introductoria a los cursos de psicología; el nivel de desarrollo, que hace alusión a las habilidades que lo(a)s estudiantes deben desarrollar en la transición de cursos inferiores a superiores en el currículo de pregrado en psicología; y el nivel avanzado, que se refiera a las habilidades que se espera que desarrollen lo(a)s estudiantes en una etapa de formación avanzada cercana al final de la especialización.

Además, afirma que el nivel básico representa la “retención y la comprensión”, el nivel de desarrollo representa la “aplicación y el análisis” y el nivel avanzado representa la “evaluación y la creación”. A nivel de las competencias que deben adquirir lo(a)s estudiantes de doctorado, la American Psychological Association propone una amplia gama de instrumentos para evaluarlas entre los que se destacan las rubricas y matrices de evaluación que se enuncian en el documento titulado *Competency Assessment Toolkit for Professional Psychology fact Sheets*<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Para más información se recomienda revisar los apartados del *Competency Assessment Toolkit for Professional Psychology* que son: <http://www.apa.org/ed/graduate/introduction.pdf>; <http://www.apa.org/ed/graduate/fact-sheets.pdf>; <http://www.apa.org/ed/graduate/toolkit-assessment-measures.pdf>; y <http://www.apa.org/ed/graduate/usefulness-ratings.pdf>

En el caso de las competencias propuestas por Gilbert (2010) no se mencionan como tal estrategias de evaluación sino las áreas de práctica profesional en las cuales deben desempeñarse los psicólogos a nivel del doctorado; mientras que en el modelo de EuroPsy (*EuroPsy – The European Certificate in Psychology*, 2008) se describe la evaluación del estudiante a partir del proceso de práctica supervisada, en la que el supervisor debe realizar evaluaciones sumativas y formativas que le den evidencias para determinar el nivel del desarrollo de las competencias alcanzado, que puede ser: (Nivel 1) conocimiento básico y habilidad presente pero la competencias está insuficientemente desarrollada; (Nivel 2) competencia para el desempeño de tareas pero requiere guía y supervisión; (Nivel 3) competencia para el desempeño de tareas básicas sin necesidad de guía o supervisión; y (Nivel 4) competencia para desempeñar tareas complejas sin necesidad de guía o supervisión.

Para que un estudiante pueda realizar su práctica independiente, es necesario que al final del periodo de práctica supervisada, la mayoría de las competencias del estudiante estén en los niveles 3 y 4.

La Australian Psychological Society, en el documento *Learning Outcomes and Curriculum Development in Psychology* (2006) hace énfasis principalmente en las estrategias de evaluación ligadas al currículo de los diferentes programas universitarios, planteando que estos tienden a utilizar estrategias tradicionales como pruebas de selección múltiple y exámenes en los primeros años de formación de lo(a)s estudiantes, así como reportes de laboratorio, ensayos escritos y presentaciones orales entre otras. Igualmente, propone que los programas deben realizar procesos de innovación curricular tendientes a mejorar la calidad formativa al interior de los programas y en otras carreras profesionales.

La New Zealand Psychology Board por su parte hace énfasis en el proceso de autoevaluación continua de las competencias por parte de los profesionales en psicología según el documento *The continuing competence programme for psychologists practising in Aotearoa New Zealand* (2010), donde se establece que los psicólogos de ese país deben hacer una revisión de sus fortalezas y debilidades como

profesionales, para determinar unos objetivos y un plan auto-dirigido de aprendizaje que les permita fortalecer su nivel de competencia.

En el caso de Colombia, el Icfes mediante las pruebas Ecaes Saber-Pro de psicología está buscando evaluar competencias genéricas y específicas (Decreto 3963 de 2009) con el fin de obtener un indicador de la calidad académica de los diferentes programas académicos (*Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Documento preliminar-propuesta para discusión*, 2010).

Los otros modelos de formación por competencias no están estandarizados a nivel nacional, y por ende las estrategias que usan para evaluar competencias son de carácter institucional, pero ofrecen un referente valioso respecto a aquellas competencias que no están dentro de las competencias genéricas y específicas, como por ejemplo la competencia ética.

#### *Áreas de contenido disciplinares y profesionales en psicología*

De los modelos de formación competencias mencionados previamente, la mayoría no hace una distinción entre áreas de contenido y competencias ya que los engloba en las mismas categorías, pero algunos si establecen esta distinción como son el modelo de la American Psychological Association, el del EuroPsy y el que plantea el Icfes en la prueba Ecaes Saber-Pro.

En Estados Unidos, la American Psychological Association ha diseñado guías de orientación para las instituciones educativas respecto a las áreas de contenido básicas que se deben enseñar en psicología según el nivel de formación. Para los colegios de educación secundaria diseño el *High School Psychology Curricula* (2005), que plantea unos estándares de contenido (Véase Tabla 5) organizados jerárquicamente por niveles de especificidad en dominios, áreas, contenidos, desempeños, e indicadores de desempeño; para los programas de pregrado esta el *APA guidelines for the undergraduate psychology major* (2007), en el que se establece que los programas deben formar a lo(a)s estudiantes para pensar científicamente acerca del comportamiento, desarrollar habilidades de investigación y actuar conforme a unos valores profesionales con miras a prepararlos para el ingreso a un “major” o

postgrado; a nivel de los postgrados como los doctorados no plantean contenidos sino competencias de desempeño propiamente dichas.

En el documento *High School Psychology Curricula* (2005) se definen cinco grandes dominios de contenido disciplinar que son (Véase Tabla 5): el metodológico, que trata temas como perspectivas contemporáneas de la psicología, divisiones de la psicología y oportunidades de carrera, técnicas de investigación usadas por los psicólogos, aplicaciones y conceptos básicos de estadística, aspectos éticos en la investigación con humanos y animales, y desarrollo histórico de la psicología; el biopsicosocial, que aborda temas como bases biológicas del comportamiento, sensación y percepción, motivación y emoción, estrés, afrontamiento y salud; el evolutivo, que trata temas como desarrollo a lo largo del ciclo vital y evaluación de la personalidad; el cognoscitivo, que aborda temas de: aprendizaje, memoria, pensamiento y lenguaje, estados de la conciencia y diferencias individuales; y el de variaciones del comportamiento individual y grupal, que trata temas como desordenes psicológicos, tratamiento de los desordenes psicológicos y dimensiones socioculturales del comportamiento.

En contraste, los *APA guidelines for the undergraduate psychology major* (2007) no plantean contenidos sino diez objetivos de aprendizaje divididos en dos grandes categorías que son: Conocimientos, habilidades y valores coherentes con la ciencia y la aplicación de la psicología; y Conocimientos, habilidades y valores coherentes con la educación en artes liberales, que son comunes con otros programas.

Los objetivos de la categoría conocimientos, habilidades y valores coherentes con la ciencia y la aplicación de la psicología, son: (objetivo 1. conocimiento base de la psicología) lo(a)s estudiantes demostrarán familiaridad con los conceptos, perspectivas teóricas, hallazgos empíricos y tendencia históricas en psicología; (objetivo 2. métodos de investigación en psicología) lo(a)s estudiantes comprenderán y aplicarán métodos de investigación en psicología, incluyendo diseños de investigación, análisis de datos y su interpretación; (objetivo 3. habilidades de pensamiento crítico en psicología) lo(a)s estudiantes respetaran y usaran el

pensamiento crítico desde una perspectiva científica para resolver problemas relacionados con el comportamiento y los procesos mentales; (objetivo 4. aplicación de la psicología) lo(a)s estudiantes comprenderán y aplicaran principios psicológicos a situaciones personales, sociales y organizacionales; y (objetivo 5. valores en psicología) lo(a)s estudiantes estarán en capacidad de soportar evidencia, tolerar la ambigüedad y actuar éticamente conforme a los valores de la psicología científica.

Respecto a los objetivos de la categoría conocimientos, habilidades y valores coherentes con la educación en artes liberales, los objetivos son: (objetivo 6. información y alfabetización tecnológica) lo(a)s estudiantes demostrarán competencia en el uso de la información y habilidad para usar computadores y la tecnología con diferentes propósitos; (objetivo 7. habilidades de comunicación) lo(a)s estudiantes estarán en capacidad de comunicarse efectivamente en diferentes situaciones; (objetivo 8. conciencia sociocultural e internacional) lo(a)s estudiantes reconocerán, comprenderán y respetarán la complejidad de la diversidad sociocultural e internacional; (objetivo 9. desarrollo personal) lo(a)s estudiantes desarrollarán una toma de perspectiva propia y de otros en cuanto a sus procesos mentales y de comportamiento, implementando estrategias efectivas de auto-control y auto-mejoramiento; y (objetivo 10. planeación y desarrollo de carrera) lo(a)s estudiantes profundizarán en una especialización con ideas realistas acerca de la aplicación del conocimiento, habilidades y valores de la psicología en diversos contextos ocupacionales (Halonen & cols, 2000).

En el caso del modelo de EuroPsy, se plantean tres fases de formación profesional, de las cuales las dos primeras están contempladas en una estructura curricular común con tres niveles de aplicación que son: el individual, el grupal y el social (*EuroPsy – The European Certificate in Psychology*, 2008).

En la primera fase, se obtiene el título de bachelor, en la segunda fase se obtiene un título de master y en la tercera fase el estudiante realiza una práctica profesional supervisada (*EuroPsy – The European Certificate in Psychology*, 2008).

La primera fase tiene una duración de tres años a cinco años de formación y está dedicada a la orientación de lo(a)s estudiantes en las diferentes sub-especialidades de la psicología ofreciendo una educación básica en investigación, teorías, técnicas, y habilidades que se deben adquirir en psicología (Véase Tabla 5); la segunda fase, prepara al estudiante para la práctica profesional independiente como psicólogo entrenándolo en unas habilidades específicas (Véase Tabla 5); y la tercera fase corresponde al año supervisado de práctica en un área particular de la psicología, con los objetivos de preparar a lo(a)s estudiantes para realizar la práctica independiente como licenciados en psicología, ayudarles a desarrollar roles de trabajo como psicólogos profesionales y de que puedan consolidar la integración entre el conocimiento práctico y teórico (*EuroPsy – The European Certificate in Psychology*, 2008).

En Colombia, la Resolución 3461 de 2003 en su artículo segundo, plantea que todo programa en psicología profesional propenderá por la formación: humanística, epistemológica y metodológica en el estudio del comportamiento humano, en pensamiento crítico, en la cultura del trabajo interdisciplinar, en compromiso social; en discernimiento ético, en discurso oral y producción escrita, así como en el dominio de sí mismo. Como áreas de formación, propone un área de contenidos disciplinar y profesional que tienen unos componentes o temáticas específicas (Véase Tabla 5).

Los componentes del área disciplinar son: historia de la psicología, su epistemología, y sus modelos teóricos y metodológicos; bases psicobiológicas del comportamiento; procesos psicológicos básicos y del comportamiento; bases socioculturales del comportamiento humano; Problemas fundamentales de la psicología individual; problemas fundamentales de la psicología social; psicología evolutiva; formación en procesos investigativos; y medición y evaluación en psicología. En el área profesional los componentes son: psicología clínica y de la salud; psicología educativa; psicología organizacional; psicología social; y psicología jurídica.



Tabla 5. Comparación de las áreas curriculares disciplinar y profesional en psicología propuestas por diferentes referentes

Estados Unidos: dominios de contenido planteados en el <i>High School Psychology Curricula</i> (2005)	Europa: Contenidos sugeridos por EuroPsy (2008) para la primera y segunda fase de formación profesional de lo(a)s estudiantes.	Colombia: Componentes descritos en la Guía de Orientaciones de la Prueba Saber –Pro (2010) y la Resolución 3461 de 2003
<i>Dominios de contenido:</i>	<i>Contenidos de la primera fase:</i>	<i>Componentes disciplinares:</i>
-Metodológico: introducción a los métodos de investigación.	Métodos en psicología. Historia de la psicología.	1. Historia y epistemología de la psicología.
-Biopsicosocial: bases biológicas del comportamiento; sensación y percepción; motivación y emoción; y estrés, afrontamiento y salud.	Especialidades y campos en psicología. Psicología general. Neuropsicología. Psicobiología.	2. Bases psicobiológicas del comportamiento.
- Evolutivo: desarrollo a lo largo del ciclo vital; evaluación de la personalidad.	Psicología cognitiva. Psicología diferencial. Psicología social. Psicología del desarrollo. Psicología de la personalidad.	3. Procesos psicológicos básicos.
- Cognitivo: aprendizaje; memoria; pensamiento y lenguaje; estados de la conciencia; diferencias individuales.	Psicología organizacional y del trabajo. Psicología clínica y de la salud. Psicología educacional. Psicopatología. Teoría de tests y datos.	4. Bases socioculturales del comportamiento.
- Variaciones en el comportamiento individual y grupal: desordenes psicológicos; tratamiento de los desordenes psicológicos; y dimensiones socioculturales del comportamiento.	Teoría de la evaluación. Habilidades de entrenamiento en evaluación. Habilidades de entrenamiento en entrevista. Entrenamiento en construcción de tests. Entrenamiento en intervención grupal. Introducción a los métodos experimentales. Métodos cualitativos y cuantitativos. Practica experimental. Practica metodológica y estadística. Entrenamiento en obtención de datos y análisis cualitativo. Recolección de información y habilidades bibliográficas. Lectura y escritura de artículos académicos. Ética. Epistemología. Filosofía. Sociología. Antropología.	5. Problemas fundamentales de la psicología individual. 6. Problemas fundamentales de la psicología social. 7. Psicología evolutiva. 8. Formación en procesos investigativos. 9. Medición y evaluación en psicología.
	<i>Contenidos de la segunda fase:</i>	<i>Componentes profesionales:</i>
	Orientación en el contexto de práctica. Cursos en teorías explicativas. Cursos en teorías tecnológicas. Habilidades de entrenamiento en aplicación teórica. Diseño de investigación avanzado. Estadística multivariada básica y avanzada. Análisis de regresión múltiple y análisis factorial. Diseño de investigación cualitativa. Habilidades de entrenamiento en metodología. Habilidades de entrenamiento en escritura de artículos. Habilidades de entrenamiento en entrevista profesional. Cursos de otras disciplinas. Investigación	1. Psicología clínica y de la salud. 2. Psicología educativa. 3. Psicología organizacional. 4. Psicología social. 5. Psicología jurídica.

## Conclusiones

Tras revisar los diferentes modelos de formación en competencias se encuentra que estos presentan ciertas características comunes respecto a los planteamientos que hacen de la definición y la clasificación de las competencias, las estrategias didácticas y evaluativas y las áreas de contenido.

En la definición de las competencias, la mayoría de los modelos conciben las competencias como un conjunto de conocimientos y habilidades de desempeño que se aplican contextualmente en respuesta a necesidades particulares y a la solución de problemas, por lo que se conceptualizan desde un enfoque profesional-laboral en el que lo importante es brindar un servicio de calidad a los clientes o usuarios, bien sea en el contexto de la práctica profesional, en el entorno laboral propiamente dicho o en casos hipotéticos que se le planteen a la persona.

A nivel de la clasificación de los tipos de competencias, los modelos de formación tienden a agrupar las competencias en categorías genéricas relacionadas con los saberes fundamentales de la psicología a nivel aplicado o práctico, ya que algunas de las categorías comunes a los modelos fueron: pensamiento crítico sobre la práctica, relaciones profesionales e interpersonales, evaluación e intervención y diversidad cultural e individual; y como categorías básicas o transversales con otras carreras los modelos del Proyecto Alfa Tuning y  $6 \times 4$  UEALC comparten categorías como: aplicación del conocimiento profesional, habilidades de comunicación<sup>43</sup>, liderazgo, solución de problemas, trabajo en equipo<sup>44</sup> y ética<sup>45</sup>.

En lo concerniente a las estrategias de formación y evaluación, se pudo establecer que los modelos no abordan con profundidad el tema de estrategias didácticas ni especifican tampoco el rol formativo de los programas ni de lo(a)s docentes, pero hacen énfasis en los deberes de lo(a)s estudiantes en cuanto a la adquisición de las

---

<sup>43</sup> De igual manera los modelos de formación que plantean categorías genéricas de competencias en psicología mencionan las habilidades comunicativas.

<sup>44</sup> El modelo Uribe & cols (2009) también menciona el trabajo en equipo como una competencia importante.

<sup>45</sup> De forma similar el modelo de González & cols (2007) menciona la importancia de las competencias éticas.

competencias y en las estrategias de evaluación de las competencias que deben implementar tanto los programas como los profesionales en psicología.

A nivel de las áreas curriculares, se logró determinar que la mayoría de los modelos no hace una distinción o separación clara entre las áreas profesionales y disciplinares, puesto que algunos integran en las competencias los conocimientos y las habilidades como el caso el de la Australian Psychological Society y del New Zealand Psychology Board, mientras que otros las definen con la estructura de contenidos particulares. Solo en Colombia, se hace una distinción clara entre las áreas disciplinares y profesionales de la psicología con sus respectivos componentes en la Resolución 3461 de 2003 y en la Guía de orientaciones del Ecaes Saber-Pro.

Sin embargo, no es clara la relación que hay entre dichas áreas disciplinares y profesionales de la Resolución 3461 de 2003 con las competencias formuladas recientemente por Ascofapsi (*Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Documento preliminar-propuesta para discusión*, 2010) por lo que es necesario establecer un puente entre dichas áreas curriculares y las competencias sugeridas.

### Discusión

De acuerdo con el análisis documental realizado de los modelos de formación por competencias descritos en los documentos (Véase Apéndice A1) siguiendo las categorías, subcategorías, indicadores y las preguntas de la matriz, se pudo establecer que si bien los modelos actuales de formación por competencias hacen un aporte valioso a la formación y a la cualificación profesional de los psicólogos, se enfocan principalmente en la dimensión profesional de la psicología y el servicio al usuario, pero descuidan: aspectos relacionados con la función educativa de los programas de psicología, el fortalecimiento de las competencias investigativas y el proyecto de vida de los psicólogos, los cuales son aspectos que hacen parte de la formación integral de cualquier profesional en la actualidad.

Así como se proponen competencias para el ejercicio profesional, los modelos de formación por competencias también deberían hacer explícitos los lineamientos generales respecto a la responsabilidad que tienen los programas de psicología en la formación por competencias, en lo relacionado con: el rol de lo(a)s docentes y directivos, los recursos que deben destinar para apoyar la formación y las estrategias de apoyo adicionales que les deben brindar a estos últimos en caso de tener dificultades en su desarrollo académico y profesional.

Además, es importante que consideren el desarrollo en lo(a)s estudiantes de unas competencias investigativas que atiendan a los intereses de lo(a)s estudiantes y que los motiven a investigar, ya que de ello depende el desarrollo de líneas y grupos de investigación, así como la producción de aportes de conocimiento e innovaciones al campo disciplinar de la psicología, que traen beneficios para las instituciones y para la sociedad.

Finalmente, es de gran relevancia que los modelos de formación por competencias en psicología diseñen un área curricular asociada al proyecto de vida de los profesionales, con el fin de articular los diferentes tipos de competencias con sus metas y expectativas de vida no solamente profesionales sino también personales (Tobón, 2009), en la medida en que son seres humanos integrales, no reductibles solo a su quehacer.

De ahí se deriva la necesidad de crear modelos de competencias, que consideren todos los aspectos mencionados y que atiendan por un lado a la enseñabilidad de la psicología como ciencia que tiene un estatuto epistemológico (Forero, Jaramillo & cols, 1999) y se fundamenta en un saber particular que requiere ser enseñado y actualizado permanentemente en la interacción ciencia-docencia construida por docentes y estudiantes, y por otro a la educabilidad de lo(a)s estudiantes, que está relacionada con su facultad de perfeccionamiento como personas a través del proceso educativo (Paciano Feroso, 1997).

### Propuesta de lineamientos para la formación en competencias de los psicólogos colombianos.

Con el propósito de contextualizar la propuesta, se presenta inicialmente el concepto de psicología definido por el Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic)<sup>46</sup> en la Ley 1090 de 2006 y a partir de ésta se desarrollan: la justificación de la propuesta; una definición del concepto de competencia y su relación con el proyecto de vida de los psicólogos; una clasificación de competencias del psicólogo colombiano; las estrategias y lineamientos básicos de formación por competencias para las facultades de psicología; y las tablas donde se relacionan las preguntas-problema de la psicología con las áreas de contenidos descritas en la Resolución 3461 de 2003 y las competencias de lo(a) psicólogo(a)s colombiano(a)s.

*El concepto de Psicología que se toma para esta propuesta y se describe en la Ley 1090 de 2006.*

De acuerdo con el Artículo 1 de la Ley 1090 de 2006: “La psicología es una ciencia sustentada en la investigación y una profesión que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano<sup>47</sup>, con la finalidad de propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas en los diferentes dominios y contextos sociales tales como: la educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de vida.

Con base en la investigación científica fundamenta sus conocimientos y los aplica en forma válida, ética y responsable a favor de los individuos, los grupos y las organizaciones, en los distintos ámbitos de la vida individual y social, al aporte de

---

<sup>46</sup> El Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic) es una entidad gremial que representa a la Comunidad Psicológica Nacional, con el objeto de promover el desarrollo de la Psicología como ciencia y profesión, en beneficio de la mayor calidad de vida y la autorrealización de las personas, grupos y comunidades que conforman la sociedad colombiana. Para más información consultar la página web: [http://www.colpsic.info/ec\\_mpo.asp](http://www.colpsic.info/ec_mpo.asp)

<sup>47</sup> En el texto original de la Ley 1090 de 2006, el Artículo 1 que define la profesión de psicología consigna que ésta se desarrolla “desde el paradigma de la complejidad”, elemento que fue declarado inexecutable por la Corte Constitucional según sentencia C-832 de 2007, porque excluye sin justificación aparente una amplia gama de corrientes de pensamiento, al tiempo que limita el derecho de estudiantes, docentes y profesionales de la psicología a optar libremente por la ideología que más se adapte a sus ideas, tendencias y aspiraciones académicas y laborales.

conocimientos, técnicas y procedimientos para crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos, y las organizaciones para una mejor calidad de vida”.

En este sentido, el artículo aclara que la psicología en Colombia tiene un doble carácter; como ciencia que estudia al ser humano desde la dimensión de sus procesos de desarrollo; y como profesión que a partir de los hallazgos producidos genera estrategias de intervención sobre tales procesos con miras al mejoramiento de la calidad de vida del ser humano.

De ahí se sigue que la formación de los psicólogos en el país debe contemplar el área disciplinar o científica de la psicología y al área profesional como lo estipula el Artículo 2 de la Resolución 3461 de 2003, en el que se plantea que los programas de psicología en el país: “Deberán guardar coherencia con la fundamentación teórica, práctica y metodológica de la psicología como disciplina y como profesión y con los principios y propósitos que orientan la formación desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las competencias y saberes que se espera posea el Psicólogo”<sup>48</sup>.

Respecto a los saberes que se espera posea el psicólogo, esta misma Resolución también afirma que cada programa: “...comprenderá los núcleos y dominios fundamentales del conocimiento en las áreas disciplinar y profesional que identifican la formación del psicólogo, incluyendo como mínimo los siguientes componentes básicos, los cuales no deben entenderse como un listado de asignaturas:

Área de formación disciplinar: equivale a la formación teórica (disciplinar e interdisciplinar) la cual debe integrarse con ejercicios, observaciones y prácticas en ambientes controlados, semicontrolados y naturales, el cual estará integrado como mínimo por los siguientes componentes: Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos; Bases psicobiológicas del comportamiento; Bases socioculturales del comportamiento humano; Problemas fundamentales de la

---

<sup>48</sup> Resolución 3461 de 2003. *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología*. Disponible en la página web: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86388\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86388_Archivo_pdf.pdf)

psicología individual; Problemas fundamentales de la psicología social; Psicología evolutiva; Formación en procesos investigativos para la producción de conocimiento disciplinar; y Medición y evaluación en psicología.

Área de formación profesional: corresponde a la fundamentación y formación en herramientas de práctica profesional, y a la formación en estrategias y técnicas de intervención. Incluye, entre otros, los siguientes componentes: clínica y de la salud, educativo, organizacional, social y jurídico, que como requisitos de formación deben ofrecerle al estudiante experiencias integrales y representativas del ejercicio profesional.”

En cuanto, a las competencias que se espera posea el psicólogo, el Decreto 2566 de 2003<sup>49</sup> define: “El programa deberá garantizar una formación integral, que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo. “ y la Resolución 3461 de 2003 dice que: “En la formación del Psicólogo el programa buscará que el egresado adquiera competencias encaminadas a desarrollar su capacidad de análisis y juicio crítico, que le permita una visión histórica universal de los problemas fundamentales de su disciplina, los intentos sucesivos de solución, el estado actual de la discusión teórica, y el desarrollo de instrumentos de observación, registro e intervención, tanto para fines pedagógicos como de producción de nueva información científica, y de las aplicaciones del conocimiento producido.”.

Con la expedición del Decreto 3963 de 2009<sup>50</sup>, se planteo en el artículo 2 que: “Serán objeto de evaluación del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior las competencias de lo(a)s estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas de pregrado, en la medida en que éstas puedan ser valoradas con exámenes externos de carácter masivo, incluyendo aquellas genéricas que son

---

<sup>49</sup> Decreto 2566 de 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Disponible en la página web: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf)

<sup>50</sup> Decreto 3963 de 2009. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. Disponible en la página web: [http://www.udenar.edu.co/actualidad/ecaes\\_decreto\\_3963\\_de\\_14\\_ecaes.pdf](http://www.udenar.edu.co/actualidad/ecaes_decreto_3963_de_14_ecaes.pdf)

necesarias para el adecuado desempeño profesional o académico independientemente del programa que hayan cursado.

Las competencias específicas que se evalúen serán definidas por el Ministerio de Educación Nacional, con la participación de la comunidad académica, profesional y del sector productivo, mediante mecanismos que defina el mismo ministerio, teniendo en cuenta los elementos disciplinares fundamentales de la formación superior que son comunes a varios grupos de programas en una o más áreas del conocimiento.

En respuesta a esta exigencia, la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi), publicó en diciembre de 2010, un documento titulado “*Competencias disciplinares y profesionales del Psicólogo en Colombia, Documento preliminar-propuesta para discusión*”<sup>51</sup>, en el cual se definen unas competencias genéricas y específicas del psicólogo colombiano que a pesar de no recibir la aceptación del Icfes se constituyen en un referente valioso para la formación de los psicólogos del país, así como la Resolución 3461 de 2003, que define unas áreas curriculares que pueden servir de base para el desarrollo de nuevos modelos de formación por competencias aún llegase a ser derogada algún día.

Tomando como punto de partida, estos y otros documentos es posible formular un modelo de formación por competencias que oriente a todas las facultades de psicología del país para educar a los futuros en psicólogos en las competencias genéricas y específicas antes mencionadas, además de otras competencias que les permitan a lo(a)s estudiantes construir su proyecto de vida como psicólogos y como personas, en la medida en que la función educativa de los programas no puede reducirse a la educación para ejercer la psicología sino que debe ayudar a lo(a)s estudiantes a desarrollarse integralmente.

---

<sup>51</sup> Este documento está disponible en la página web: [http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Competencias\\_profesionales\\_psicologia.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Competencias_profesionales_psicologia.pdf)



*Justificación de la propuesta.*

Conforme a lo planteado anteriormente, es necesario diseñar unos lineamientos para la formación en competencias que establezca una relación clara y precisa entre los saberes y las competencias que se espera desarrollen lo(a)s estudiantes, pero respetando la autonomía del Proyecto Educativo de Programa (PEP) de las diferentes facultades, al ofrecer un fundamento básico para la formación de los psicólogos coherente las características del contexto colombiano y las exigencias del mundo laboral actual.

En esa medida, el presente trabajo hace una propuesta de lineamientos para la formación en competencias con miras no solo al mejoramiento de la calidad de la educación superior en psicología sino también a la futura homologación de nuestros programas a nivel nacional e internacional, facilitando así los procesos de movilidad académica, investigativa y profesional a largo plazo.

*Definición del concepto de competencias que se propone para el desarrollo de la propuesta.*

De acuerdo con Sergio Tobón (2009) las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana y del contexto laboral, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, buscando siempre el bienestar humano<sup>52</sup>. En su origen las competencias parten desde la autorrealización personal, buscando un diálogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexibilidad (Tobón, 2009).

Ésta conceptualización de competencias se enmarca dentro de un enfoque socioformativo complejo (ESC), que de acuerdo con Tobón (2009) es un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación

---

<sup>52</sup> Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias*. Página 49.

con los procesos sociales y laborales, implementando actividades contextualizadas que contribuyan a su desarrollo.

En este sentido, la socioformación concibe a la sociedad como la entidad que brinda los espacios y recursos necesarios para facilitar la formación de sus miembros, con el fin de mantenerse y reconstruirse continuamente (Tobón, 2009). De igual manera, la educación es entendida desde la socioformación como una función de la sociedad mediante la cual trata de desarrollar o facilitar el plan de vida del hombre e introducirle en el mundo social y cultural a partir de una formación por competencias en y para la vida. Esto supone ayudar a todas las personas a desarrollar su autonomía mediante un proyecto ético de vida, como planeación consciente e intencional que realizan las personas para actuar responsablemente a favor de mismas, de los demás y de su entorno (Tobón, 2009).

Por ende, la función de las universidades y de las facultades de psicología es tratar de formar en competencias a lo(a)s estudiantes, brindándoles la orientación, los espacios de interacción social y los recursos necesarios para que puedan desarrollar tales competencias en la construcción de su proyecto de vida y de una mejor sociedad.

#### *Clasificación de las competencias del psicólogo colombiano.*

La educación por competencias de lo(a)s estudiantes, es un proceso gradual en el que el estudiante aprende a desarrollar unas competencias que le servirán de base para la adquisición de otras competencias más complejas que están relacionadas jerárquicamente entre sí (Ver Figura 2).

Inicialmente es necesario que el/la estudiante adquiera unas competencias académicas que le permitan comprender los acontecimientos, conceptos, procesos y relaciones teóricas de la psicología conforme a su rol de aprendiz y que están relacionadas con los componentes teóricos de las áreas disciplinar y profesional que define la Resolución 3461 de 2003. Cuando el/la estudiante ha desarrollado estas competencias académicas tendrá el fundamento para adquirir competencias

investigativas correspondientes a su rol de investigador(a) y que están asociadas con un área optativa que al autor del presente trabajo denomina Proyecto de grado, comúnmente conocido como tesis y que está relacionado con el trabajo que el/la estudiante debe desarrollar como parte de un grupo o línea de investigación al que puede vincularse con ayuda de un docente<sup>53</sup>, con el fin de aprender a investigar en el sentido formativo y al mismo tiempo hacer contribuciones desde su trabajo de grado al avance de la investigación que realiza un docente en sentido estricto<sup>54</sup> en un grupo o línea de investigación.

Paralelamente, las competencias académicas dan bases al estudiante para adquirir las competencias genéricas y específicas que define el documento: “*Competencias disciplinares y profesionales del Psicólogo en Colombia, Documento preliminar-propuesta para discusión*” (2010), las cuales se corresponderían con el rol de practicante que tiene el estudiante, y pueden ser consideradas como “competencias profesionales”, susceptibles de ser desarrolladas a lo largo de la carrera y fortalecidas

---

<sup>53</sup> Es importante que los docentes le den la posibilidad a lo(a)s estudiantes de participar en líneas y grupos de investigación que contribuyan al aprendizaje investigativo y al mismo tiempo ayuden a desarrollar nuevo conocimiento científico.

Según Ciro Parra Moreno (2004) el reconocimiento y aceptación de las potencialidades cognoscitivas de los estudiantes, junto con el estímulo y motivación para que asuman con responsabilidad la función de ser los protagonistas de su propio aprendizaje, son los rasgos definitorios de la postura que debe adoptar el profesor universitario que pretenda hacer de la investigación formativa una estrategia docente.

<sup>54</sup> Según Bernardo Restrepo Gómez (2002), antiguo Coordinador del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en el país, particularmente en las instituciones de educación superior, el Consejo Nacional de Acreditación, CNA comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década del 90 como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes.

La investigación se aprende fundamentalmente a través del trabajo que ayudantes o asistentes realizan alrededor de un maestro o profesor que ha construido una trayectoria investigando. La mejor forma de construir la cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores prominentes que cultivan sus líneas de investigación y concentran en torno a sí estudiantes aventajados (Restrepo, 2002).

Para empezar, los trabajos de grado son oportunidad clara para hacer investigación formativa, cuando el estudiante cuenta con la fortuna de un asesor exigente y riguroso que cumple en verdad la función de asesorar la investigación, esto es, cuando hace comentarios sesudos, cuando obliga a rehacer partes, a refinar la conceptualización y la argumentación, cuando orienta la comparación... Pero no hay que esperar a que el estudiante esté a punto de culminar sus estudios de pregrado para inducirlo en esta práctica. El ensayo teórico es otra práctica que sirve de base para impulsar la investigación formativa. El ensayo teórico con esquema investigativo, es decir, con tesis de partida, con dialéctica metódica, con datos de prueba y argumentación, con conclusión; un ensayo bien planteado, bien entretejido, no un resumen o una consulta lineal sin hilo conductor ni argumentación (Restrepo, 2002).

Otra forma de trabajar la investigación formativa es el trabajo de los estudiantes con el profesor que investiga, aprendiendo a formular problemas y proyectos, a idear hipótesis, a diseñar su metodología, a saber recopilar información, a procesar datos, a discutir, argumentar, interpretar, inferir y defender resultados. También pueden servir como auxiliares de investigación en proyectos institucionales de mayor alcance... Esta es una de las formas más expeditas para integrar investigación y docencia y para aprender a investigar, ya que profesores con trayectoria en investigación en investigación van adquiriendo la sabiduría que traen aparejada el dominio teórico y la experiencia, nicho para la creación de escuela investigativa (Restrepo, 2002).

por el estudiante durante sus prácticas profesionales, previamente a la presentación de la Prueba Saber-Pro Ecaes de psicología.

A medida, que el estudiante va progresando cada semestre en la carrera, va desarrollando también unas competencias personales, que le permiten transferir los conocimientos y competencias académicas, investigativas, genéricas y específicas adquiridas, en la construcción de su proyecto de vida con el acompañamiento y orientación de un orientador personalizado.

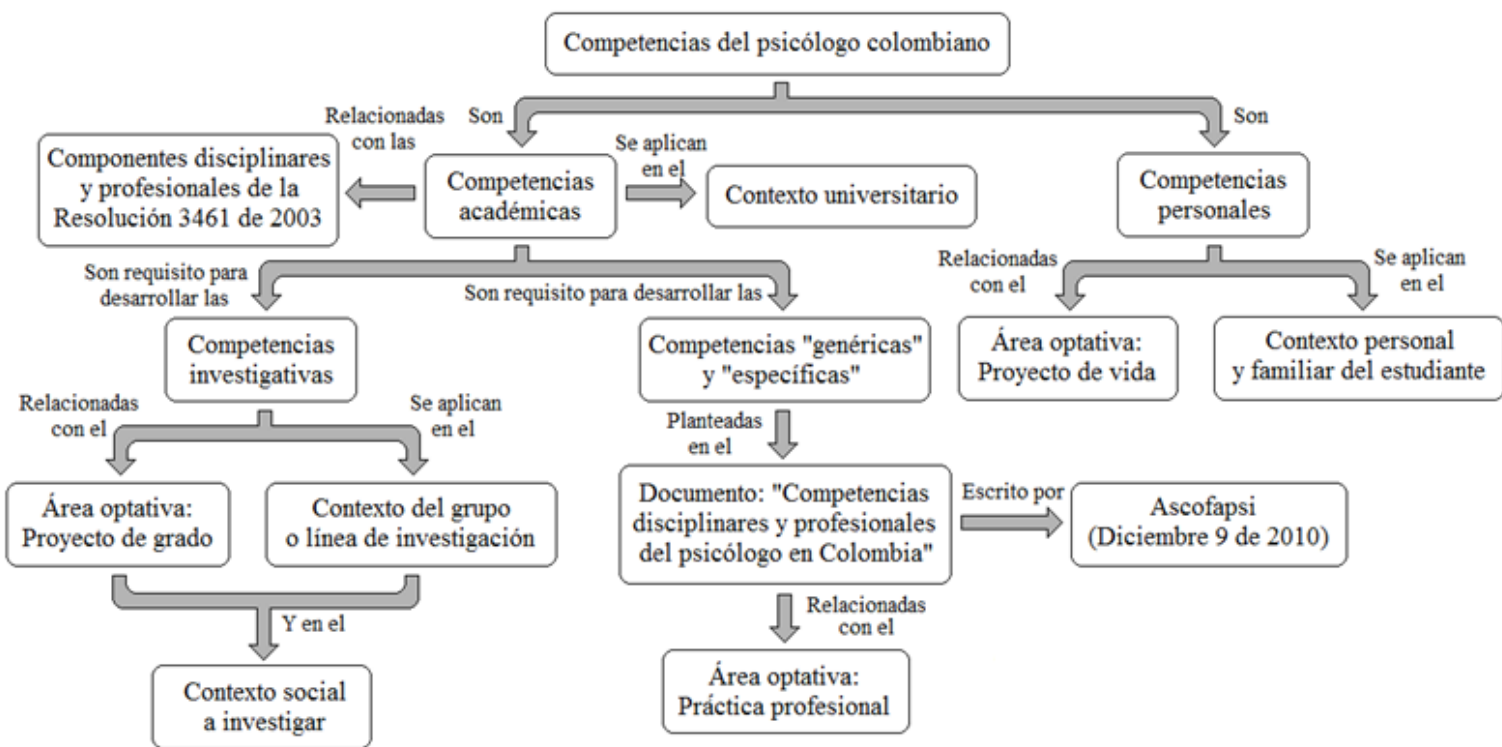


Figura 2. Competencias del psicólogo propuestas por Germán Andrés Torres.

Al ver esta clasificación de las competencias desde la perspectiva que plantea Sergio Tobón (2009), tanto las competencias académicas como las investigativas ayudan al estudiante a “saber conocer” y “saber pensar” como científico; las competencias genéricas y específicas contribuyen a que el estudiante aprenda a “saber hacer” como profesional; y las competencias personales le permiten integrar todas las

competencias en su propia vida para que pueda “saber ser” una persona autónoma y responsable.

*Estrategias y lineamientos básicos de formación por competencias para las facultades de psicología.*

A lo largo de la historia de la psicología han existido dificultades para definir su carácter científico debido a la rivalidad entre diferentes enfoques o paradigmas psicológicos que han tratado de imponer su propia visión acerca de lo que es en sí la psicología (Aguilera, 2006), dando origen a divisiones que en vez de unificar el saber psicológico lo fragmentan, de tal manera que es necesario ir más allá de una visión paradigmática de la psicología para pensar inicialmente en su fundamento y razón de ser como actividad investigativa, el cual está dado por las preguntas o interrogantes (Ferrer, 2007; Paul & Elder, 2002) acerca de la experiencia y los procesos de desarrollo del ser humano.

Estas preguntas o interrogantes esenciales (Ferrer, 2007; Paul & Elder, 2002) han sido la principal motivación que ha llevado a los psicólogos a la búsqueda y construcción del conocimiento por medio de la investigación, de tal manera que antes de asumir una postura teórica o paradigmática es indispensable definir el carácter científico de la psicología remontándose a las preguntas esenciales que se plantea acerca del ser humano con el fin de cuestionar hasta qué punto las teorías y paradigmas permiten explicar e intervenir sobre la realidad humana que se investiga, a qué intereses particulares responden sus postulados y en qué medida permiten el avance del conocimiento al generar nuevas preguntas. Secundariamente, hay que definir el fundamento profesional de la psicología, mediante la identificación de competencias que facilitan la aplicación de los conocimientos derivados de las teorías y paradigmas psicológicos en la solución de problemas contextuales específicos, y que el psicólogo adquiere y perfecciona por efecto del aprendizaje y la experiencia de trabajo.

De acuerdo con lo anterior es posible concluir que, si el fundamento de la psicología como ciencia está en las preguntas y el fundamento de la psicología como profesión está dado por las competencias del psicólogo, lo que ambas tienen en común son los conocimientos teóricos que articulan la investigación con el desarrollo práctico.

Teniendo en cuenta estos planteamientos se diseñaron entonces unas preguntas-problema que sirvieran de punto de partida para la enseñanza de la psicología, con el propósito de que se pudieran articular con las áreas de contenido disciplinar y profesional planteadas en la Resolución 3461 de 2003 y a su vez estas con las competencias genéricas y específicas que propone Ascofapsi (2010), de tal manera que se pudiera establecer la relación que hay entre ciencia y profesión.

Para la redacción de las preguntas-problema, se hizo una investigación documental tanto de lineamientos curriculares como de los principales modelos de formación por competencias, y se establecieron como criterios: 1. que las preguntas relacionaran las inquietudes propias del saber psicológico con las principales necesidades psicosociales del contexto actual de Colombia y del mundo (relevancia social del conocimiento); 2. que las preguntas sirvieran para motivar a lo(a)s docentes y a estudiantes a investigar y profundizar en estas, mediante el desarrollo de grupos y líneas de investigación conforme a sus intereses<sup>55</sup> (generación de conocimiento); y 3. que las preguntas orientaran a lo(a)s estudiantes en la identificación del área temática en la cual les gustaría desarrollar su proyecto de grado y luego especializarse (educabilidad de lo(a)s estudiantes). Fue con las preguntas-problema, las áreas de contenido y las competencias que se pudo dar origen a un modelo de formación por competencias que se define a continuación.

---

<sup>55</sup> Un aspecto a considerar en un modelo de formación para psicólogos, es que lo(a)s docentes deben dar pautas para que lo(a)s estudiantes elijan conforme a sus intereses e ideas que enfoques, métodos, paradigmas o teorías van a asumir en la explicación y abordaje de los fenómenos y problemas psicológicos, en vez de sesgarlos o adoctrinarlos en la elección de uno de estos. Es de esta manera como se despierta la curiosidad científica en lo(a)s estudiantes y se promueve el dialogo intra e interdisciplinario.

Estructuralmente el modelo se configuró con las preguntas-problema, las áreas de contenido y las competencias, pero se buscó que de la relación entre estos componentes se pudieran construir unos ejes para la enseñabilidad (Forero, Jaramillo & cols, 1999) y la educabilidad (Fermoso, 1997) de la psicología.

El eje de la enseñabilidad<sup>56</sup> se refiere a la enseñanza del saber psicológico con miras al desarrollo de la sociedad y el avance progresivo de la disciplina, que se genera por la contextualización de las principales preguntas-problema de la psicología en el escenario de las principales necesidades psicosociales del contexto cercano a cada una de las facultades, con miras a su abordaje<sup>57</sup> a través de la creación de grupos y líneas de investigación que construyan conocimientos nuevos desde un área de contenido o asignatura puntual que enseña el docente; es decir, las preguntas-problema no son relativas solo a la teoría psicológica, sino a la teoría en relación con las necesidades psicosociales del contexto (Ver la columna izquierda de la Figura 3).

Por ejemplo, si un docente enseña una asignatura relacionada con el área de procesos psicológicos básicos, debe tratar de responder desde su saber a una de las principales necesidades psicosociales del contexto inmediato a la universidad, como pueden ser los problemas atencionales que puedan presentar los niños en los colegios o los déficit sensoriales en la población adulta mayor, planteando preguntas de investigación que permitan generar avances científicos en dicha asignatura y al

---

<sup>56</sup> Epistemológicamente la enseñabilidad de una disciplina se genera a partir de considerar como un valor pedagógico el origen, desarrollo y rectificación permanente de sus conceptos y/o teorías científicas en su proceso de construcción y consolidación como disciplina (Forero, Jaramillo & cols, 1999). Tal valor le deviene como consecuencia de admitir varios hechos: que el proceso racional del cambio conceptual de las ciencias es el progreso de una fase de conocimiento a otra fase de conocimiento más riguroso y por ende más general; es este proceso los científicos están envueltos en una actividad concreta de solucionar problemas, usando conceptos previos para transformar su conocimiento actual acerca de la realidad; la meta del científico es la adquisición de conocimiento objetivo u objetivado que requiere una ruptura con el conocimiento común; y que las disciplinas en su proceso de construcción tienen estructuras derivadas de su problema original, su desarrollo y sus diversos intentos de solución del mismo y tales estructuras tienen unas lógicas de explicación y comprensión de su contenido, necesarias para entender el proceso de producción científica (Forero, Jaramillo & cols, 1999).

Todos los hechos mencionados previamente sustentan por qué se edifica el concepto de enseñabilidad desde el interior de una disciplina y cómo el mismo es básico para su enseñanza (Forero, Jaramillo & cols, 1999).

<sup>57</sup> Es importante que lo(a)s docentes puedan identificar en sus clases a estudiantes que tengan las competencias y el interés por la asignatura o área que enseñan, para poder conformar con ellos grupos y líneas de investigación que propicien el desarrollo de competencias investigativas y su vez apoyen su trabajo como investigadore(a)s líderes.

mismo tiempo beneficiar a la comunidad desarrollando estrategias instrumentos o procesos de intervención derivados de tales hallazgos.

Por otro lado, el eje de la educabilidad<sup>58</sup>, hace alusión a las necesidades formativas de lo(a)s estudiantes de psicología, frente a las cuales deben responder las facultades orientándolos en la construcción de su proyecto de vida, mostrándoles la relación que hay entre los conocimientos y las competencias que deben adquirir a lo largo de su carrera, para aplicarlos en la solución de problemas psicosociales con el apoyo de lo(a)s docentes (Ver la columna derecha de la Figura 3).

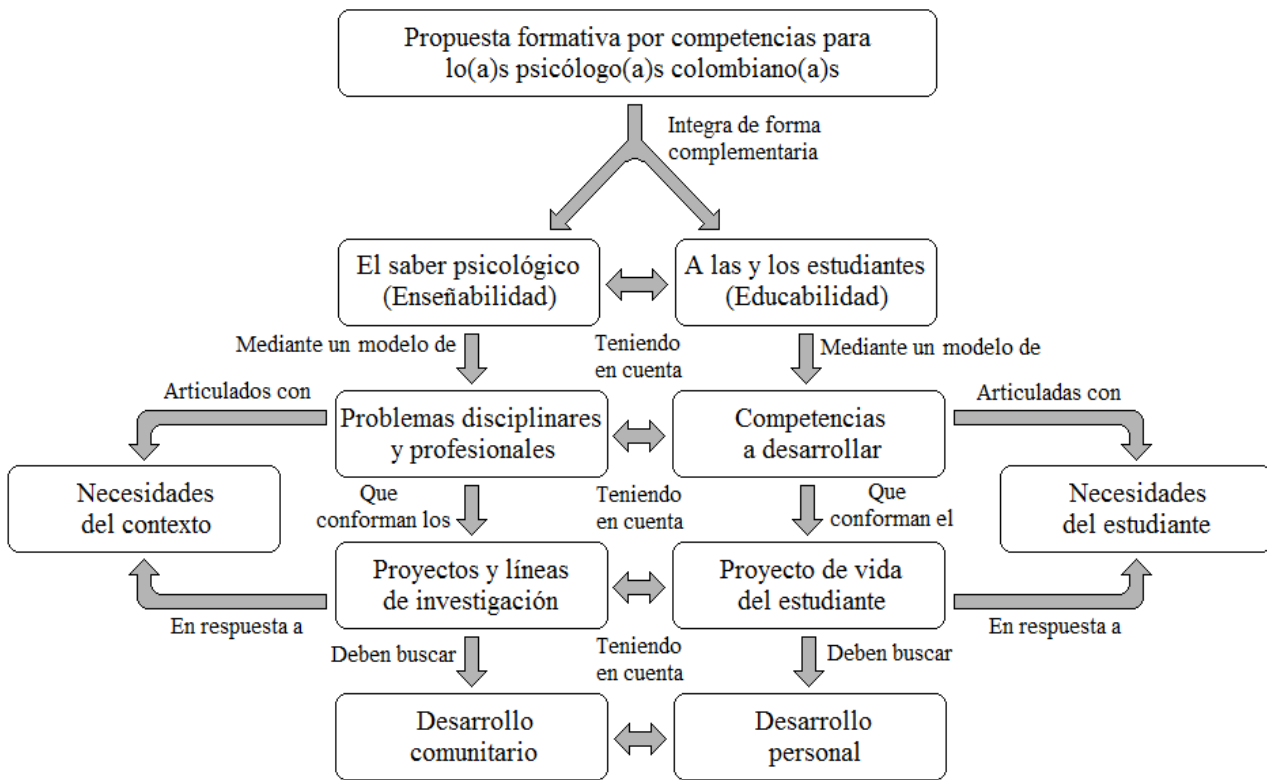


Figura 3. Ejes para el desarrollo de las competencias del psicólogo colombiano propuesta por Germán Andrés Torres.

<sup>58</sup> El/la estudiante es por naturaleza un ser tendiente a la perfección. Esta facultad de perfeccionamiento se denomina educabilidad, el cual según Paciano Feroso (1997) tiene unas características que son: 1) su carácter personal, por cuanto se manifiesta en cada persona; 2) su intencionalidad, que está dada por la voluntad del aprendiz; 3) su referencialidad, o direccionamiento hacia unas metas específicas que formula cada aprendiz; 4) su carácter dinámico, que supone la realización de acciones encaminadas al perfeccionamiento; y 5) su condición de necesaria, pues sin ella el ser humano se vería privado de posibilidades de autorrealización, de personalización y de socialización.



Desde este eje, se propone una nueva área adicional a las que plantea la Resolución 3461 de 2003, denominada “Proyecto de vida”, cuyo propósito es ayudar a integrar los conocimientos y las competencias que adquiere el estudiante en las demás áreas para su propio desarrollo como persona en su dimensión científica, personal y profesional. La idea de esta área es que sea liderada por un(a) docente-orientador(a) personalizada(a), que fuese preferiblemente un psicólogo o psicóloga educativa que recoja información del desempeño del(a) estudiante en sus diferentes áreas de funcionamiento, y que lo(a) oriente en la identificación de sus necesidades de aprendizaje, sus metas profesionales, sus metas personales, la identificación de un área de especialización profesional, su proyección personal y familiar y la ubicación de posibles puestos de trabajo.

En concordancia con lo anterior es importante que tanto lo(a)s docentes como los directivo(a)s reflexionen respecto a su quehacer, ya que el(la) docente universitario(a) debe ser más que un(a) agente transmisor(a) de conocimientos, en la medida en que debe ser educador(a), orientador(a) e investigador(a). Como educador(a) el(la) docente de psicología debe indagar por las expectativas, pre-saberes, necesidades de aprendizaje y fortalezas académicas de sus estudiantes en la asignatura o clase que enseñe con el fin de darles pautas que les sirvan para aplicar los saberes adquiridos en la construcción de su proyecto de vida; como orientador(a) el(la) docente debe ayudar a sus estudiantes a canalizar sus intereses, fortalezas académicas y competencias en la escogencia y vinculación a una línea o grupo de investigación en la cual pueda desarrollar su proyecto de grado; y como investigador(a) el(la) docente debe liderar su propio grupo de investigación, seleccionado a aquello(a)s estudiantes que por la afinidad de sus intereses con la asignatura, sus fortalezas académicas y sus competencias son lo(a)s más idóneos para trabajar y hacer aportes en dicho grupo.

Respecto a lo(a)s estudiantes, lo ideal no es que piensen solamente en su propio aprendizaje, sino que también piensen en cómo pueden contribuir desde sus capacidades en la construcción de conocimientos útiles que contribuyan al enriquecimiento de las líneas de investigación y al mejoramiento de la calidad de vida

de las personas en sus respectivos proyectos de grado y prácticas profesionales; porque tienen un rol como aprendices, investigadore(a)s y practicantes. Como aprendices, deben estudiar para adquirir unos saberes y desarrollar las competencias que les permitan aplicar el saber psicológico; como investigadore(a)s deben escoger un grupo de investigación con el cual quieran y puedan realizar aportes como auxiliares de investigación y en el desarrollo de su proyecto de grado; y como practicantes deben aplicar los saberes y competencias adquiridas en respuesta a las necesidades de las personas dentro del contexto de práctica profesional escogido.

Considerando todos los aspectos mencionados previamente, cada facultad de psicología del país debe cuestionarse acerca de cómo puede implementar una educación por competencias que tenga como fundamentos la enseñabilidad, la educabilidad y los roles de lo(a)s docentes y estudiantes con el fin de que puedan adaptar y ajustar su programa a las exigencias del Decreto 3963 de 2009, de la Resolución 3461 de 2003 y de las competencias genéricas y específicas que plantea Ascofapsi en el documento *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Documento preliminar-propuesta para discusión* (2010).

Algunas de las preguntas que pueden orientar este proceso de cuestionamiento para las facultades relativas a la adaptación y ajuste de sus respectivos programas se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Preguntas orientadoras para las facultades en la educación por competencias.

Tipos de preguntas	Enseñabilidad	Educabilidad	Rol de lo(a)s docentes	Rol de lo(a)s estudiantes
Relativas del currículo	1. ¿Cuáles son las preguntas fundamentales que contribuyeron al origen y desarrollo de la psicología como ciencia y profesión?	1. ¿Cuáles son las competencias fundamentales que deben desarrollar lo(a)s estudiantes para investigar y aplicar profesionalmente el saber psicológico?	1a. ¿Cuál es el rol educativo de lo(a)s docentes frente al proceso de aprendizaje de lo(a)s estudiantes y su proceso de formación por competencias?	1a. ¿Cuál es el rol educativo de cada estudiante frente a su propio proceso de aprendizaje y de formación por competencias?  1b. ¿Cuál es el rol de cada estudiante frente al conocimiento de la estructura curricular y de las asignaturas que lo componen?
	2. ¿Cuáles son los temas curriculares que responden a esas preguntas fundamentales y cuáles de estos se pueden omitir según el Proyecto Educativo de Programa?	2. ¿Qué tipo de perfil se quiere que tengan los egresados de psicología como investigadore(a)s, profesionales y personas según la estructura curricular y el Proyecto Educativo de Programa?	2. ¿Qué tipo de perfil se quiere que tengan lo(a)s docentes en cuanto a su rol de educadores e investigadore(a)s según la estructura curricular y el Proyecto Educativo de Programa?	2. ¿Qué tipo de perfil se quiere que tengan lo(a)s estudiantes en cuanto a su rol como aprendices, practicantes e investigadore(a)s según la estructura curricular y el Proyecto Educativo de Programa?
Relativas a la investigación y a la orientación estudiantil	3. ¿Cuáles son las principales necesidades sociales y del contexto circundante a la universidad en la cual está inscrito el programa?	3. ¿Cuáles son las principales necesidades educativas y ocupacionales que tienen los egresados de la facultad de psicología según el perfil planteado?	3. ¿Cuáles son las principales necesidades de capacitación que tienen lo(a)s docentes de la facultad de psicología de acuerdo con el perfil del docente planteado?	3. ¿Cuáles son las principales necesidades educativas de lo(a)s estudiantes que ingresan a la facultad de psicología de acuerdo con el perfil planteado?
	4. ¿Cuáles de estas necesidades	4. ¿Cuáles de estas necesidades se deben	4a. ¿Cuáles de estas necesidades se deben	4a. ¿Cuáles de estas necesidades debe abordar el estudiante para

<p>psicosociales se tomar como referentes pueden estudiar y para que lo(a)s abordar desde la estudiantes actuales estructura curricular y del programa el Proyecto Educativo desarrollarse como de Programa de aprendices, acuerdo con su practicantes e pertinencia, relevancia investigadore(a)s? y nivel de impacto?</p>	<p>5. ¿Cómo se pueden aplicar las temáticas curriculares y el Proyecto Educativo de Programa en el estudio y abordaje de las necesidades psicossociales seleccionadas?</p>	<p>abordar desde la facultad para que el docente pueda ayudar a lo(a)s estudiantes y puedan desarrollar investigación? 4b. ¿Cuáles de las necesidades psicossociales puede el docente estudiar y abordar de acuerdo con su área temática o asignatura?</p>	<p>alcanzar un óptimo rendimiento como aprendiz, practicante e investigador? 4b. ¿Cuáles de las necesidades psicossociales puede el estudiante investigar y abordar de acuerdo con sus principales competencias, intereses y proyecto de vida?</p>
<p>5. ¿Cómo se pueden aplicar las temáticas curriculares y el Proyecto Educativo de Programa en el estudio y abordaje de las necesidades psicossociales seleccionadas?</p>	<p>5. ¿Qué modelo didáctico y de orientación se puede implementar en la facultad para abordar las necesidades psicossociales seleccionadas y ayudar a lo(a)s estudiantes en el abordaje de sus principales necesidades de aprendizaje?</p>	<p>5a. ¿Qué estrategias didácticas y de orientación se puede implementar cada docente para ayudar a lo(a)s estudiantes en el abordaje de sus principales necesidades educativas? 5b. ¿Qué temáticas debe enseñar cada docente para estudiar y abordar las necesidades psicossociales seleccionadas?</p>	<p>5a. ¿Qué estrategias de aprendizaje puede utilizar cada estudiante en el abordaje de sus necesidades educativas? 5b. ¿Qué competencias investigativas/profesionales necesita aplicar cada estudiante en el abordaje de las necesidades psicossociales seleccionadas?</p>
<p>6. ¿Qué líneas de investigación se deben conformar en el programa para poder estudiar las necesidades psicossociales seleccionadas?</p>	<p>6. ¿Cómo le puede ayudar la facultad a lo(a)s docentes en el desarrollo de líneas y grupos de investigación y a lo(a)s estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida?</p>	<p>6a. ¿Qué estrategias pedagógicas pueden usar lo(a)s docentes para ayudar a lo(a)s estudiantes a desarrollar su proyecto de vida a partir del abordaje de sus principales necesidades educativas? 6b. ¿Qué estrategias pedagógicas pueden usar lo(a)s docentes para conformar grupos líneas y grupos de investigación</p>	<p>7a. ¿Qué pueden hacer lo(a)s estudiantes para desarrollar su propio proyecto de vida a partir del abordaje de sus principales necesidades educativas? 7b. ¿Qué criterios de selección pueden utilizar lo(a)s estudiantes, para escoger una línea y un grupo de investigación según sus principales competencias, intereses y su proyecto de vida?</p>

			según las necesidades psicosociales que se van a estudiar/abordar?	
	7. ¿Cómo puede mejorar el programa su impacto social a partir de los avances y desarrollo de las diferentes líneas de investigación?	7a. ¿Cómo puede ayudar la facultad a lo(a)s estudiantes en la selección ocupacional a partir de la orientación en su proyecto de vida?	7a. ¿Qué estrategias de orientación pueden usar lo(a)s docentes para ayudar a lo(a)s estudiantes en la selección ocupacional teniendo en cuenta su proyecto de vida?	7a. ¿Qué estrategias pueden usar lo(a)s estudiantes para escoger una ocupación a partir del trabajo realizado en la construcción de su proyecto de vida?
		7b. ¿Cómo puede la facultad conformar redes de investigación interinstitucionales que amplíen los alcances de sus líneas y grupos de investigación?	7b. ¿Qué estrategias de gestión pueden usar lo(a)s docentes para conformar redes de investigación interinstitucionales que amplíen los alcances de sus grupos y líneas de investigación?	7b. ¿Qué estrategias pueden usar lo(a)s estudiantes para publicar, documentar o comunicar sus hallazgos de investigación con el fin de contribuir al crecimiento y avance del grupo o la línea de investigación a la que pertenece?
Preguntas de responsabilidad social y mejoramiento continuo	8. ¿Qué tipo de postgrados se pueden crear a partir de las líneas de investigación desarrolladas en el programa y de las especialidades de mayor interés reportadas por lo(a)s estudiantes en sus proyectos de vida?	8. ¿Cómo puede ayudar la facultad a lo(a)s estudiantes en la selección e ingreso a programas de postgrado a partir de la orientación en su proyecto de vida?	8. ¿Qué estrategias de orientación pueden usar lo(a)s docentes para ayudar a lo(a)s estudiantes en la selección de programas de postgrado a la partir de la orientación en su proyecto de vida?	8. ¿Qué estrategias pueden utilizar lo(a)s estudiantes en la selección de programas de postgrado a partir del trabajo realizado en la construcción de su proyecto de vida?

---

A partir de estas preguntas cada facultad de psicología del país tiene la posibilidad de establecer una estructura pedagógica que le permita adaptar su modelo de formación al modelo por competencias planteado en este trabajo.

De igual manera, cada facultad debe clarificar desde el enfoque de la universidad en la cual está inscrito, la concepción que tiene de la ciencia, para poder definir su concepción epistemológica de la psicología como ciencia y de ahí formular preguntas-problema que considere indispensables para el desarrollo de la psicología, tomando como referentes las áreas disciplinares y profesionales de la psicología descritas en la Resolución 3461 de 2003, y las principales necesidades psicosociales detectadas en la zona de influencia de la Facultad. Una vez que estén definidas las preguntas-problema, deben introducirse en la estructura curricular (Ver Figura 4) junto con los contenidos o temas que se van a desarrollar en las diferentes clases o asignaturas y con el fin de poder tener una base para la definición ulterior de las competencias que deben desarrollar lo(a)s estudiantes según Ascofapsi y según el Proyecto Educativo de Programa de la facultad. Es con la estructura curricular que cada facultad configura los roles y perfiles del docente y del estudiante que espera tener y de ahí iniciar los respectivos procesos de selección.

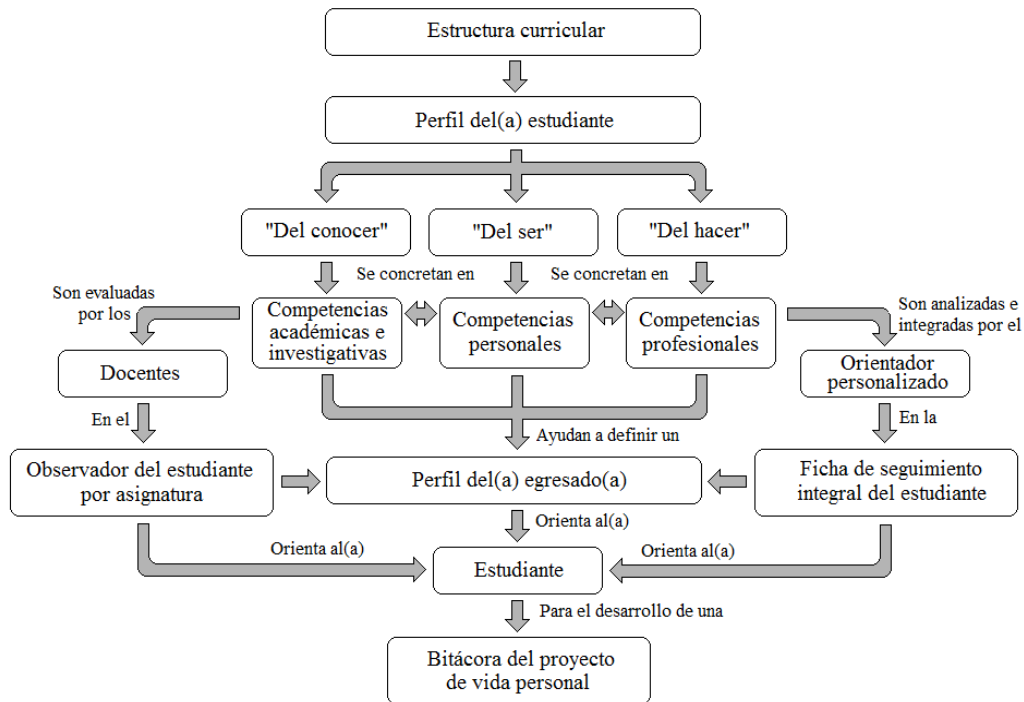


Figura 4. Esquema general del proceso de formación del estudiante propuesto por Germán Andrés Torres.

Es por esto que, a lo largo del proceso educativo sería pertinente que cada facultad asignara un(a) orientador(a) personalizado(a) (Molina, 2004), que tuviera un espacio de trabajo y un horario fijo para evaluar la dimensión profesional, psico-afectiva e intrapersonal del proyecto de vida de cada estudiante<sup>59</sup>. Desde la dimensión profesional, la figura del orientador le podría ayudar al estudiante a: 1. Escoger el tema de su proyecto de grado, 2. Vincularse a un grupo o línea de investigación, 3. Elegir una posible área de trabajo a largo plazo, y 4. En contemplar la posibilidad de especializarse en un área disciplinar o interdisciplinar relacionada con psicología; En la dimensión psicoafectiva, le podría dar pautas al estudiante para: 1. Fortalecer y mejorar las relaciones con su familia; 2. El establecimiento de una relación de pareja; y 3 La conformación de una familia en el futuro; en la dimensión intrapersonal, le podría dar estrategias para: 1. Conocerse mejor a sí mismo, 2. Manejar las dificultades y crisis vitales, y 3. Aprovechar las propias potencialidades. Igualmente, la figura del orientador podría contribuir a la caracterización de cada estudiante en una ficha de seguimiento, con el fin de analizar estadísticamente las áreas de interés disciplinar y profesional de varios estudiantes para compararlas con las principales necesidades psicosociales identificadas por la facultad en el desarrollo de nuevas líneas de investigación y programas de postgrado a largo plazo.

En cuanto a lo(a)s docentes se esperarí que enseñaran los contenidos propios de sus clases o asignaturas, usando estrategias pedagógicas guiadas por los principios de la andragogía<sup>60</sup> que les permitieran a lo(a)s estudiantes adquirir las competencias requeridas para alcanzar el perfil del egresado(a) que tiene la facultad. Además, con cada actividad, ejercicio o tarea el docente podría evaluar: 1. El proceso de aprendizaje de cada estudiante y 2. Su rendimiento en términos de las competencias en las que presenta fortalezas y aspectos por mejorar, registrando esta información

---

<sup>59</sup> Incluso, si el orientador detectará dificultades personales o familiares en el estudiante podría remitirlo a otros profesionales o a las instancias de Bienestar Universitario que pudieran darle el apoyo requerido según sus necesidades particulares.

<sup>60</sup> Según Malcolm Knowles y cols (2001) la andragogía o aprendizaje para adultos se basa en unos principios que son: 1. La necesidad de saber del estudiante; 2. El aprendizaje autodirigido por el estudiante; 3. Las experiencias previas del estudiante; 4. La disposición para aprender del estudiante; 5. La inclinación al aprendizaje y la solución de problemas; y 6. La motivación para aprender del estudiante.

periódicamente en un ‘observador del estudiante’ que sirviera para: 1) Dar una retroalimentación al estudiante acerca de su proceso, 2. Brindar información al orientador(a) del proceso del estudiante, y 3. Certificar ante la facultad el trabajo realizado.

*Tablas de competencias propuestas para los psicólogos colombianos.*

A continuación se presentan las competencias personales (Ver Tabla 7) que articulan los diferentes tipos de competencias y ayudan a concretar el proyecto de vida de lo(a)s estudiantes, después están las competencias académicas (Ver Tablas 8 a 21) propuestas para las áreas disciplinares y profesionales establecidas en la Resolución 3461 de 2003 y luego se muestran las competencias investigativas propuestas para el área optativa de proyecto de grado, correspondiente a la tesis de grado que realizan los estudiantes como requisito de grado (Ver Tabla 22).

Finalmente están las competencias planteadas en el documento *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Documento preliminar-propuesta para discusión* (2010), y que el autor del presente trabajo las ha relacionado con las prácticas profesionales que realizan lo(a)s estudiantes en diferentes contextos (Ver Tablas 23 y 24), y se fundamentan en las competencias previamente mencionadas.



Tabla 7. *Competencias personales correspondientes al área de formación en Proyecto de vida.*

Área de formación opcional:		Proyecto de vida		
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias personales de la carrera	Competencias personales relacionales	Competencias intrapersonales
1. ¿Quién soy yo como persona?	- Proceso de autoconocimiento a partir de la identificación de: motivaciones, intereses, rasgos de personalidad y la configuración familiar.	- El/la estudiante expresa con claridad sus aptitudes, intereses y motivaciones para estudiar psicología.	- El/la estudiante define con claridad el tipo de relación, las jerarquías y los vínculos afectivos que tiene con sus familiares, amigos y personas allegadas.	- El estudiante identifica sus principales rasgos emocionales y de personalidad.
2. ¿Qué cambios se viven de acuerdo con la etapa del ciclo vital actual?	- Procesos de cambio inherentes al ciclo de desarrollo individual y familiar descrito en las Teorías Sistémicas, del desarrollo y la teoría ecológica.	- El/la estudiante reconoce la influencia de su etapa de desarrollo vital en el desarrollo de su carrera.	- El/la estudiante reconoce la influencia de la etapa del ciclo vital de su familia en sus patrones de interacción cotidianos.	- El/la estudiante reconoce la influencia de su etapa de desarrollo vital en el fortalecimiento de sus talentos.
3. ¿Cómo manejar las crisis, cambios y fracasos de la vida?	- Estrategias de afrontamiento ante las crisis y cambios.	- El/la estudiante identifica las estrategias que usa frecuentemente en el abordaje de situaciones de fracaso académico. - El estudiante identifica aquellas estrategias que requiere para afrontar más eficazmente las situaciones académicas difíciles que se puedan presentar en su vida.	- El/la estudiante identifica las estrategias que usa frecuentemente en el abordaje de crisis familiares. - El/la estudiante identifica aquellas estrategias que requiere para afrontar más eficazmente las situaciones familiares difíciles que se puedan presentar en su vida.	- El/la estudiante identifica las estrategias que usa frecuentemente en situaciones personales difíciles. - El/la estudiante identifica aquellas estrategias que requiere para afrontar más eficazmente las situaciones personales difíciles que se puedan presentar en su vida.
4. ¿Qué actividades y roles desempeño dependiendo del contexto?	- Roles y actividades en el contexto: universitario, familiar y en contextos informales.	- El/la estudiante define y diferencia el rol que debe desempeñar como aprendiz, investigador y practicante con base en el perfil del estudiante y del egresado de la facultad.	- El/la estudiante define y diferencia su rol al interior de su familia y con respecto a otros grupos de socialización.	- El/la estudiante identifica sus principales pasatiempos, hobbies y actividades que le gustaría realizar en su tiempo libre.
5. ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades en las actividades y roles que desempeño?	- Fortalezas y debilidades de acuerdo con las actividades y roles que desempeña el/la estudiante según el contexto.	- El/la estudiante identifica las características y competencias en las que presenta fortalezas y debilidades.	- El/la estudiante reconoce sus habilidades y dificultades sociales en los procesos de interacción.	- El/la estudiante reconoce sus principales talentos artísticos, lúdicos o deportivos.

6. ¿Qué estrategias se requiere es necesario implementar para mejorar mi desempeño cómo persona?	- Estrategias para potenciar las propias fortalezas y superar las propias debilidades.	- El/la estudiante establece un paralelo entre el perfil del estudiante y sus propias características personales para implementar estrategias de mejoramiento que le ayuden a alcanzar dicho perfil.	- El/la estudiante establece un paralelo entre las habilidades sociales que debe tener un psicólogo y sus propias habilidades sociales para establecer en qué aspectos debe mejorar.	- El/la estudiante analiza la forma como aprovecha sus propios talentos e implementa estrategias que el ayuden a desarrollarlos aún más.
7. ¿Cuáles son las principales metas y objetivos que se desea alcanzar en la vida?	- Metas que se desea alcanzar en la vida.	- El/la estudiante plantea las principales metas que desea alcanzar en su proyecto de vida profesional a corto, mediano y largo plazo.	- El/la estudiante plantea las principales metas que desea alcanzar en su proyecto de vida relacional y familiar a corto, mediano y largo plazo.	- El/la estudiante plantea las principales metas que quiere alcanzar en el fortalecimiento de sus talentos.
8. ¿Qué recursos se requieren para alcanzar las metas de vida previstas?	- Recursos personales, materiales, económicos y temporales para alcanzar las metas personales de vida.	- El/la estudiante identifica los recursos que necesita para alcanzar las metas asociadas a su carrera.	- El/la estudiante identifica los recursos que necesita para alcanzar sus metas relacionales y familiares.	- El/la estudiante identifica los recursos que necesita para alcanzar las metas relacionadas con el fortalecimiento de sus talentos.
9. ¿Cómo se puede diseñar el propio proyecto de vida?	- Estrategias para diseñar un proyecto de vida.	- El/la estudiante construye su propio proyecto de vida como psicólogo(a) estableciendo una relación entre el rol que le gustaría desempeñar a largo plazo, sus intereses vocacionales, sus aptitudes y competencias.	- El/la estudiante construye su propio proyecto de vida relacional definiendo unos objetivos a largo plazo y relacionándolos con sus habilidades sociales.	- El/la estudiante diseña un proyecto de vida intrapersonal que le ayude a organizar su tiempo y sus recursos para dedicar su tiempo libre a un pasatiempo que potencie sus habilidades.
10. ¿Se logró desarrollar las competencias esperadas desde el inicio del proceso de formación?	- Evaluación del desarrollo de las competencias por parte del orientador(a) del estudiante.	- El/la estudiante analiza críticamente las competencias asociadas a su carrera que desarrollo y que aún debe seguir fortaleciendo conforme al perfil del egresado definido por la facultad.	- El/la estudiante analiza críticamente las competencias que desarrollo y que aún debe seguir fortaleciendo conforme a su proyecto de vida relacional	- El/la estudiante analiza críticamente las competencias intrapersonales que desarrollo y que aún debe seguir fortaleciendo conforme a su proyecto de vida intrapersonal.
11. Mejoramiento continuo	- Estrategias externas de capacitación continua en proyecto de vida: cursos y diplomados sugeridos por el/la orientador(a).	- El/la estudiante identifica estrategias externas de capacitación continua en proyecto de vida: cursos y diplomados sugeridos por el/la orientador(a).		

Tabla 8. *Competencias académicas correspondientes al componente Historia y fundamentos de la psicología.*

Componente del área de formación básica:	Historia y fundamentos de la psicología	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Qué tipo de saber es la psicología y qué objetivos de investigación tiene?	<p>Epistemología de la psicología como ciencia:</p> <p>a. Objetivos de la investigación psicológica.</p> <p>b. Enfoques y debates de la psicología como ciencia social y ciencia natural.</p>	<p>a. El/la estudiante diferencia el objetivo de investigación de la psicología con respecto a otras ciencias sociales y naturales.</p> <p>b. El/la estudiante reconoce los atributos que definen a la psicología como una ciencia con base en el conocimiento de sus principales enfoques epistemológicos.</p>
2. ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos de la psicología y qué diferencias y similitudes tiene con respecto a otras ciencias?	<p>a. Las ciencias sociales y su epistemología. Antropología, ciencia política, lingüística, sociología, trabajo social, etc.</p> <p>b. Las ciencias naturales y su epistemología: biología, etología, neurociencias, etc.</p>	<p>a. El/la estudiante reconoce las similitudes epistemológicas que tiene la psicología como ciencia social y sus diferencias con respecto a otras ciencias sociales.</p> <p>b. El/la estudiante reconoce las similitudes epistemológicas que tiene la psicología como ciencia natural y sus diferencias con respecto a otras ciencias naturales.</p>
3. ¿Qué características definen a la psicología como profesión?	<p>Características de la psicología como profesión:</p> <p>- Deontología de la psicología.</p> <p>- Los servicios psicológicos.</p> <p>- La asociación gremial de los psicólogos.</p>	<p>- El/la estudiante reconoce las características que definen a la psicología como profesión en general.</p>
4. ¿Cuáles son los problemas o interrogantes fundamentales de la psicología?	<p>Áreas o divisiones de la psicología y sus problemas de investigación:</p> <p>- Áreas de investigación básica.</p> <p>- Áreas aplicadas: psicología clínica, psicología educativa, psicología organizacional, psicología social, psicología jurídica.</p>	<p>- El/la estudiante caracteriza las principales áreas básicas y aplicadas de la psicología con sus respectivos problemas o interrogantes.</p>
5. ¿Cómo ha sido el desarrollo histórico de la psicología en el mundo y en Colombia?	<p>a. Principales acontecimientos o hitos históricos que marcaron el surgimiento de la psicología a nivel mundial.</p> <p>b. Principales acontecimientos o hitos históricos que marcaron el surgimiento de la psicología en Colombia.</p>	<p>a. El/la estudiante establece relaciones entre los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología a nivel mundial.</p> <p>b. El/la estudiante establece relaciones entre los principales acontecimientos que dieron origen a la psicología en Colombia.</p>
6. ¿Cuáles son las grandes escuelas de la psicología y que plantea cada una?	<p>a. Escuelas psicológicas y sus representantes: conductismo, cognoscitivismo, psicoanálisis, humanismo y otras.</p> <p>b. Postulados básicos de cada escuela, sus alcances e implicaciones en la actualidad.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica las principales escuelas psicológicas y sus representantes.</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente los postulados básicos de cada escuela psicológica, sus alcances e implicaciones en la actualidad.</p>
7. ¿Quiénes han sido los psicólogos más destacados en la historia de la psicología y cuáles han sido sus aportes?	<p>a. Revisión de la biografía de los psicólogo(a)s más destacado(a)s en la historia de la psicología a nivel mundial.</p> <p>b. Revisión de la biografía de los psicólogo(a)s más destacado(a)s en la historia de la psicología en Colombia.</p>	<p>a. El estudiante identifica a los psicólogo(a)s más destacados en la historia de la psicología en el mundo y sus aportes.</p> <p>b. El estudiante identifica a los psicólogo(a)s más destacados en la historia de la psicología en Colombia y sus aportes.</p>
8. ¿Cuáles han sido las principales instituciones gremiales que lideran el ejercicio de la psicología en el mundo y	<p>a. Principales instituciones gremiales de la psicología en el mundo:</p> <p>- Federación Iberoamericana de</p>	<p>a. El/la estudiante identifica las principales entidades gremiales de la psicología a nivel mundial.</p>

en Colombia y cómo se puede participar en ellas?

- Asociaciones de Psicología (FIAP).
- International Association of Applied Psychology (IAPP).
- International Behavioral Neuroscience Society.
- International Psychoanalytical Association.
- International Test Commission (ITC).
- International Union of Psychological Science.
- Sociedad Interamericana de Psicología.
- Unión Latinoamericana de Psicología.

b. El Colegio Colombiano de Psicólogos y Ascofapsi como entidades gremiales.

c. Mecanismos y requisitos de participación en entidades gremiales nacionales e internacionales.

9. ¿Cuáles son las principales necesidades psicosociales a las cuales debe responder la psicología hoy en Colombia y en el mundo?

a. Principales necesidades psicosociales en el mundo reportadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la International Union of Psychological Science (IUPsyS) y otras entidades: estudios estadísticos.

b. Principales necesidades psicosociales en Colombia reportadas por el Departamento Nacional de Estadística (DANE), el gobierno nacional y otras entidades.

10. ¿Qué aportes ha hecho la psicología para mejorar el bienestar del ser humano y cuál es su responsabilidad social?

a. Principales aportes y contribuciones de la psicología al bienestar y desarrollo del ser humano: estudios de casos.

b. Responsabilidad social de los psicólogos en el mundo y en Colombia según:

- Declaración Universal de los Principios Éticos de los Psicólogos adoptados por la Asamblea de la International Union of Psychological Science el 22 de julio de 2008 en Berlín.
- La Ley 1090 de 2006.
- El Código Deontológico y Bioético del psicólogo Colombiano.

11. ¿Cuáles son las áreas y niveles de especialización o profundización en las que puede desempeñarse un psicólogo en Colombia y en el mundo actualmente?

a. Niveles de especialización de los estudios en psicología: pre-grado, especialización, maestría y doctorado.

b. Principales áreas de especialización en psicología y ciencias afines: especializaciones en psicología y especializaciones interdisciplinarias.

b. El/la estudiante identifica las principales entidades gremiales de la psicología en Colombia.

c. El/la estudiante reconoce los principales mecanismos y requisitos de participación en entidades gremiales nacionales e internacionales.

a. El/la estudiante analiza críticamente las principales necesidades psicosociales reportadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la International Union of Psychological Science (IUPsyS) y otras entidades: estudios estadísticos.

b. El/la estudiante analiza críticamente las principales necesidades psicosociales reportadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la International Union of Psychological Science (IUPsyS) y otras entidades: estudios estadísticos.

a. El/la estudiante reconoce los principales aportes y contribuciones de la psicología al bienestar y desarrollo del ser humano.

b. El/la estudiante analiza críticamente la responsabilidad social de los psicólogos que está plasmada en la Declaración Universal de los Principios Éticos de los Psicólogos, la Ley 1090 de 2006 y el Código Deontológico y Bioético del psicólogo Colombiano.

a. El/la estudiante identifica los niveles de especialización de los estudios en psicología y sus características.

b. El/la estudiante reconoce las principales áreas de especialización actuales en psicología y ciencias afines o interdisciplinarias.

Tabla 9. *Competencias académicas correspondientes al componente Bases psicobiológicas del comportamiento*

Componente del área de formación básica:	Bases psicobiológicas del comportamiento	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Qué ciencias y disciplinas estudian los procesos psicobiológicos de los seres vivos incluyendo al ser humano?	a. Ciencias naturales que estudian los procesos psicobiológicos de los seres vivos incluyendo al ser humano: antropología biológica, biología y sus disciplinas derivadas. b. Disciplinas del área de la salud que estudian los procesos psicobiológicos de los seres vivos incluyendo al ser humano: medicina, enfermería, terapia ocupacional, terapia física y otras. c. Disciplinas psicológicas que estudian los procesos psicobiológicos del ser humano: psicofisiología y neuropsicología.	a. El/la estudiante caracteriza las ciencias naturales que estudian los procesos psicobiológicos de los seres vivos incluyendo al ser humano. b. El/la estudiante caracteriza las disciplinas del área de la salud que estudian los procesos psicobiológicos de los seres vivos incluyendo al ser humano. c. El/la estudiante caracteriza las disciplinas psicológicas que estudian los procesos psicobiológicos del ser humano.
2. ¿Qué similitudes y diferencias tiene el ser humano con respecto a otros seres vivos?	- Similitudes y diferencias del ser humano con respecto a otros seres vivos a nivel anatómico, fisiológico y evolutivo.	- El/la estudiante reconoce las similitudes y diferencias del ser humano con respecto a otros seres vivos a nivel anatómico, fisiológico y evolutivo.
3. ¿Cómo ha sido la historia filogenético-evolutiva del ser humano y que factores contribuyeron a su evolución?	a. Acontecimientos históricos más importantes en la historia filogenético-evolutiva del ser humano. b. Factores ambientales y los cambios corporales que contribuyeron a la evolución del ser humano actual con sus características.	a. El/la estudiante relaciona los acontecimientos históricos más importantes en la historia filogenético-evolutiva del ser humano. b. El/la estudiante relaciona los factores ambientales y los cambios corporales que contribuyeron a la evolución del ser humano actual con sus características.
4. ¿Cuáles son las características estructurales y funcionales del cuerpo que hacen posible la experiencia y los procesos psicológicos humanos?	a. Fundamentos básicos de la anatomía y fisiología general de los sistemas del cuerpo humano. b. Fundamentos básicos de la anatomía y fisiología comparadas del sistema endocrino humano y de otros animales. c. Fundamentos básicos de la anatomía y fisiología comparadas del sistema nervioso humano y de otros animales.	a. El/la estudiante reconoce las características básicas de la anatomía y fisiología general de los sistemas del cuerpo humano. b. El/la estudiante compara analíticamente la anatomía y fisiología general del sistema endocrino humano y de otros animales. c. El/la estudiante compara analíticamente la anatomía y fisiología general del sistema nervioso humano y de otros animales.
5. ¿Cómo se desarrolla el sistema nervioso en el ser humano y que implicaciones tiene en los procesos sensoriales, motores, cognoscitivos emocionales y conductuales?	a. Acontecimientos más importantes en la maduración del sistema nervioso desde la fecundación hasta la muerte. b. Implicaciones del desarrollo del sistema nervioso en los procesos sensoriales, motores, cognoscitivos emocionales y conductuales durante los primeros años de vida.	a. El/la estudiante reconoce acontecimientos más importantes en la maduración del sistema nervioso desde la fecundación hasta la muerte. b. El/la estudiante reconoce las implicaciones del desarrollo del sistema nervioso en los procesos sensoriales, motores, cognoscitivos emocionales y conductuales durante los primeros años de vida.
6. ¿Cómo interactúan el sistema endocrino y nervioso del ser humano en los procesos de desarrollo del ser humano a lo largo del ciclo vital?	- Interacción entre el sistema endocrino y nervioso del ser humano en los procesos de desarrollo del ser humano desde el nacimiento hasta la muerte.	- El/la estudiante identifica las relación entre el sistema endocrino y nervioso en los procesos de desarrollo del ser humano desde el nacimiento hasta la muerte.
7. ¿Qué métodos y técnicas se han desarrollado para estudiar las estructuras y funciones del cuerpo que hacen posible la experiencia humana	a. Características generales de las técnicas de estudio anatómicas y fisiológicas del cuerpo humano.	a. El/la estudiante identifica las características generales de las técnicas de estudio anatómicas y fisiológicas del cuerpo humano.

- y que implicaciones éticas tiene su utilización?
8. ¿Qué implicaciones bioéticas tiene la investigación de los procesos psicobiológicos en el ser humano y en los animales?
9. ¿Qué hallazgos se han hecho actualmente respecto a las bases psicobiológicas del comportamiento humano?
10. ¿Cuáles son los principales problemas y alteraciones que se investigan actualmente relacionados con las bases psicobiológicas del comportamiento humano en Colombia y en el mundo?
11. ¿Cuáles son las principales entidades y grupos que se dedican al estudio de los procesos psicobiológicos del ser humano en la actualidad?
- b. Características generales de las técnicas psicofisiológicas.
- c. Generalidades de las técnicas de neuroimagen.
- a. Implicaciones bioéticas de las investigaciones biológicas y fisiológicas con animales y seres humanos.
- b. Consideraciones bioéticas y normativas de la investigaciones biológicas y fisiológicas con animales y seres humanos.
- a. Principales hallazgos actuales acerca de las bases psicobiológicas del comportamiento humano en las primeras etapas de su desarrollo.
- b. Principales hallazgos actuales acerca de las bases psicobiológicas del comportamiento a nivel de disfunciones y enfermedades.
- c. Principales hallazgos actuales acerca de las estrategias de intervención y tratamiento de las disfunciones y enfermedades psicobiológicas en el ser humano.
- a. Enfermedades psicofisiológicas más frecuentes que alteran el comportamiento y los procesos psicológicos del ser humano según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el mundo.
- b. Enfermedades psicofisiológicas más frecuentes que alteran el comportamiento y los procesos psicológicos del ser humano según la Organización Panamericana de la Salud en América Latina y en Colombia.
- a. Principales entidades y grupos que se dedican al estudio de los procesos psicobiológicos del ser humano en el mundo.
- b. Principales entidades y grupos que se dedican al estudio de los procesos psicobiológicos del ser humano en Colombia.
- b. El/la estudiante identifica las características generales de las técnicas psicofisiológicas.
- c. El/la estudiante identifica las características generales de las técnicas de neuroimagen.
- a. El/la estudiante analiza críticamente las implicaciones bioéticas de las investigaciones biológicas y fisiológicas con animales y seres humanos.
- b. El/la estudiante analiza críticamente las Consideraciones bioéticas y normativas de la investigaciones biológicas y fisiológicas con animales y seres humanos.
- a. El/la estudiante reconoce los principales hallazgos actuales acerca de las bases psicobiológicas del comportamiento humano en las primeras etapas de su desarrollo.
- b. El/la estudiante reconoce los principales hallazgos actuales acerca de las bases psicobiológicas del comportamiento a nivel de disfunciones y enfermedades.
- c. El/la estudiante reconoce los principales hallazgos actuales acerca de las estrategias de intervención y tratamiento de las disfunciones y enfermedades psicobiológicas en el ser humano.
- a. El/la estudiante identifica las enfermedades psicofisiológicas más frecuentes que alteran el comportamiento y los procesos psicológicos del ser humano según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el mundo.
- b. El/la estudiante identifica las enfermedades psicofisiológicas más frecuentes que alteran el comportamiento y los procesos psicológicos del ser humano según la Organización Panamericana de la Salud en América Latina y en Colombia.
- a. El/la estudiante caracteriza las principales entidades y grupos que se dedican al estudio de los procesos psicobiológicos del ser humano en el mundo.
- b. El/la estudiante caracteriza las principales entidades y grupos que se dedican al estudio de los procesos psicobiológicos del ser humano en Colombia.
-

Tabla 10. *Competencias académicas correspondientes al componente Procesos psicológicos básicos.*

Componente del área de formación básica:	Procesos psicológicos básicos	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Qué diferencias y similitudes hay entre los procesos biológicos y psicológicos en el ser humano?	- Similitudes y diferencias entre los procesos biológicos y psicológicos del ser humano.	- El/la estudiante compara analíticamente las similitudes y diferencias que hay entre los procesos biológicos y psicológicos del ser humano.
2. ¿Qué son los procesos psicológicos y cuál es su origen evolutivo en los seres humanos?	a. Concepto de procesos psicológicos desde diferentes enfoques psicológicos. b. Origen de los procesos psicológicos en los mamíferos superiores y en el ser humano.	a. El/la estudiante diferencia el concepto de procesos psicológicos que definen diferentes enfoques psicológicos. b. El/la estudiante reconoce el origen de los procesos psicológicos en los mamíferos superiores y el ser humano.
3. ¿Qué similitudes y diferencias presentan los sistemas sensoriomotrices, cognoscitivos y emocionales de los mamíferos superiores y el ser humano?	- Similitudes y diferencias de los sistemas sensoriales, motrices, cognoscitivos y emocionales de los mamíferos superiores y el ser humano.	- El/la estudiante compara analíticamente las similitudes y diferencias de los sistemas sensoriales, motrices, cognoscitivos y emocionales de los mamíferos superiores y el ser humano.
3. ¿Qué tipo de procesos psicológicos hay y como contribuye cada uno al desarrollo adaptativo del ser humano a su contexto?	a. Clasificaciones de los procesos psicológicos básicos. b. Características de cada proceso psicológico y su función adaptativo-evolutiva en el ser humano. c. Relación entre los procesos psicológicos básicos.	a. El/la estudiante caracteriza cada proceso psicológico básico. b. El/la estudiante diferencia la función adaptativo-evolutiva de cada procesos psicológico básico en el ser humano. c. El/la estudiante relaciona analíticamente los diferentes procesos psicológicos.
4. ¿Qué métodos y técnicas de investigación existen para el estudio de los procesos psicológicos en los seres humanos?	a. Generalidades de los métodos y técnicas de investigación de los procesos psicológicos básicos. b. Generalidades de los métodos y técnicas de evaluación de los procesos psicológicos básicos.	a. El/la estudiante reconoce las características generales de los métodos y técnicas de investigación de los procesos psicológicos. b. El/la estudiante reconoce las características generales de los métodos y técnicas de evaluación de los procesos psicológicos.
5. ¿Cuáles son los fundamentos neurofisiológicos subyacentes a los procesos psicológicos del ser humano y como explican su funcionamiento?	a. Estructuras cerebrales y del sistema nervioso implicadas en los procesos psicológicos. b. Principales alteraciones cerebrales y del sistema nervioso que afectan el desarrollo de los procesos psicológicos.	a. El/la estudiante identifica las estructuras cerebrales y del sistema nervioso que están implicadas en los procesos psicológicos. b. El/la estudiante identifica las principales alteraciones cerebrales y del sistema nervioso que afectan el desarrollo de los procesos psicológicos.
6. ¿Qué estrategias de intervención y apoyo se pueden implementar cuando existen alteraciones en los procesos psicológicos?	a. Principales estrategias de intervención por psicología para el abordaje de alteraciones en los procesos psicológicos. b. Principales estrategias de remisión e intervención por parte de otras disciplinas para el abordaje de alteraciones en los procesos psicológicos.	a. El/la estudiante reconoce las principales estrategias de intervención por psicología para el abordaje de alteraciones en los procesos psicológicos. b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias de remisión e intervención por parte de otras disciplinas para el abordaje de alteraciones en los procesos psicológicos.
7. ¿Qué áreas de especialización psicológicas e interdisciplinarias están relacionadas con el estudio de los procesos psicológicos del ser humano?	a. Áreas de especialización en psicología relacionadas con el estudio de los procesos psicológicos en el ser humano. b. Áreas de especialización interdisciplinarias relacionadas con el estudio de los procesos psicológicos en el ser humano.	a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización en psicología relacionadas con el estudio de los procesos psicológicos en el ser humano. b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización interdisciplinarias relacionadas con el estudio de los procesos psicológicos en el ser humano.
8. ¿Cuáles son los principales problemas relacionados con los procesos psicológicos que se investigan actualmente en Colombia y en el mundo?	a. Principales problemas de investigación relacionados con los procesos psicológicos que se estudian actualmente en el mundo. b. Principales problemas de investigación relacionados con los procesos psicológicos que se estudian actualmente en Colombia.	a. El/la estudiante caracteriza los principales problemas de investigación relacionados con los procesos psicológicos que se estudian actualmente en el mundo. b. El/la estudiante caracteriza los principales problemas de investigación relacionados con los procesos psicológicos que se estudian actualmente en Colombia.

Tabla 11. *Competencias académicas correspondientes al componente Bases socioculturales del comportamiento humano.*

Componente del área de formación básica:	Bases socioculturales del comportamiento humano	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Cuáles son las características del ser humano que lo definen como un ser social?	a. Rasgos de sociabilidad en el ser humano. b. Primeros patrones de interacción social del ser humano en la primera infancia.	a. El/la estudiante reconoce los rasgos de sociabilidad en el ser humano. b. El/la estudiante reconoce los patrones de interacción social del ser humano en el primera infancia.
2. ¿Cuáles son los orígenes evolutivos filogenéticos de la sociabilidad humana?	a. Orígenes evolutivos de la sociabilidad del ser humano en mamíferos superiores y primates. b. La comunicación lingüística como rasgos esencial de la sociabilidad humana.	a. El/la estudiante analiza críticamente los orígenes evolutivos de la sociabilidad del ser humano en mamíferos superiores y primates. b. El/la estudiante analiza críticamente la comunicación lingüística como rasgos esencial de la sociabilidad humana.
3. ¿Cómo contribuyen los procesos de interacción social en el desarrollo adaptativo del ser humano?	a. Función adaptativa de la sociabilidad en el los mamíferos superiores y primates. b. Función adaptativa de la sociabilidad humana.	a. El/la estudiante reconoce la función adaptativa de la sociabilidad en el los mamíferos superiores y primates. b. El/la estudiante reconoce la función adaptativa de la sociabilidad en el ser humano.
4. ¿Cuáles son los procesos de socialización en el ser humano?	a. Procesos básicos de socialización en la infancia. b. Procesos de socialización en la adolescencia y la edad adulta. c. Diferencias culturales en los procesos de socialización.	a. El/la estudiante identifica los procesos básicos de socialización en la infancia. b. El/la estudiante identifica los procesos de socialización en la adolescencia y la edad adulta. c. El/la estudiante analiza críticamente las diferencias culturales en los procesos de socialización.
5. Problemas asociados a la socialización.	a. Problemas de rechazo, segregación racial, exclusión y sus implicaciones psicológicas y legales. b. Problemas de violencia: acoso laboral, bulling y sus implicaciones psicológicas y legales.	a. El/la estudiante analiza críticamente los problemas de rechazo, segregación racial, exclusión y sus implicaciones psicológicas y legales. b. El/la estudiante analiza críticamente los problemas de violencia: acoso laboral, bulling y sus implicaciones psicológicas y legales.
5. ¿Qué factores del contexto son favorables y desfavorables para los procesos de socialización del ser humano?	a. Factores favorables para los procesos de socialización del ser humano: pautas de crianza y cuidado parental. b. Factores desfavorables para los procesos de socialización del ser humano: pautas de crianza inadecuadas y falta de cuidado parental.	a. El/la estudiante analiza críticamente los factores favorables para los procesos de socialización del ser humano: pautas de crianza y cuidado parental. b. El/la estudiante analiza críticamente los factores desfavorables para los procesos de socialización del ser humano: pautas de crianza inadecuadas y falta de cuidado parental.
6. ¿Cómo influyen las condiciones demográficas y económicas en los procesos de socialización?	a. Condiciones demográficas y su relación con los procesos de socialización: densidad poblacional, cultura y religión. b. Condiciones económicas poblacionales y su relación con los procesos de socialización.	a. El/la estudiante relaciona analíticamente las condiciones demográficas con los procesos de socialización. b. El/la estudiante relaciona analíticamente las condiciones económicas poblacionales con los procesos de socialización.
7. ¿Cómo influyen las tendencias culturales e institucionales en los procesos de socialización?	a. Tendencias culturales y su influencia en los procesos de socialización. b. Procesos institucionales y su influencia en los procesos de socialización.	a. El/la estudiante analiza críticamente las tendencias culturales y su influencia en los procesos de socialización. b. El/la estudiante analiza críticamente los procesos institucionales y su influencia en los procesos de socialización.
8. ¿Cómo influyen los medios de comunicación y la información en los procesos de socialización?	a. Influencia de los medios de comunicación e información en los procesos de socialización. b. Influencia de las nuevas tecnologías en los procesos de socialización.	a. El/la estudiante analiza críticamente la influencia de los medios de comunicación e información en los procesos de socialización. b. El/la estudiante analiza críticamente la influencia de las nuevas tecnologías en los procesos de socialización.
9. ¿Cuáles son los principales problemas relacionados con los procesos de socialización que se investigan actualmente en Colombia y en el mundo?	a. Principales problemas relacionados con los procesos de socialización que se estudian actualmente en el mundo. b. Principales problemas relacionados con los procesos de socialización que se estudian actualmente en Colombia.	a. El/la estudiante identifica los principales problemas relacionados con los procesos de socialización que se estudian actualmente en el mundo. b. El/la estudiante identifica los principales problemas relacionados con los procesos de socialización que se estudian actualmente en Colombia.



Tabla 12. *Competencias académicas correspondientes al componente Problemas fundamentales de la psicología individual*

Componente del área de formación básica:	Problemas fundamentales de la psicología individual	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Qué factores biológicos pre, peri y postnatales contribuyen al desarrollo diferencial de los procesos psicológicos de cada ser humano en particular?	a. Factores pre, peri y postnatales del desarrollo y su influencia en el desarrollo individual. b. Los factores genéticos y el desarrollo individual. c. Desarrollo diferencial en los gemelos: estudios de caso.	a. El/la estudiante caracteriza los factores pre, peri y postnatales del desarrollo y su influencia en el desarrollo individual. b. El/la estudiante relaciona analíticamente los factores genéticos y el desarrollo individual. c. El/la estudiante analiza críticamente el desarrollo diferencial en los gemelos.
2. ¿Cómo influye la educación familiar y escolar en el proceso de individuación del ser humano?	a. La influencia de la educación familiar y el aprendizaje por observación en el desarrollo individual. b. La educación escolar y su influencia en el desarrollo individual.	a. El/la estudiante reconoce la influencia de la educación familiar y el aprendizaje por observación en el desarrollo individual. b. El/la estudiante reconoce la influencia de la educación escolar en el desarrollo individual.
3. ¿Cómo influyen los esquemas socioculturales de género en el desarrollo individual?	a. Influencia de los esquemas socioculturales de género en el desarrollo individual. b. Expresión e inhibición social de las emociones y su influencia en el desarrollo individual	a. El/la estudiante reconoce la influencia de los esquemas socioculturales de género en el desarrollo individual. b. El/la estudiante relaciona críticamente la expresión e inhibición social de las emociones y su influencia en el desarrollo individual.
3. ¿Cómo influye la ley y las normas sociales en el proceso de individuación del ser humano?	a. Influencia de las normas sociales y de la ley en el desarrollo individual del ser humano. b. Percepción subjetiva de las normas sociales y su influencia en el desarrollo individual.	a. El/la estudiante reconoce la influencia de las normas sociales y de la ley en el desarrollo individual. b. El/la estudiante relaciona críticamente la percepción subjetiva de las normas sociales y su influencia en el desarrollo individual.
4. ¿Cómo influyen las interacciones sociales en la percepción que un ser humano adquiere de sí mismo a lo largo de la vida?	a. Influencias de las interacciones sociales en la autoimagen y la autoestima. b. Influencia de los roles sociales (con amigos, familia y trabajo) que asume la persona en su desarrollo individual.	a. El/la estudiante reconoce la influencia de las interacciones sociales en la autoimagen y la autoestima. b. El/la estudiante reconoce la influencia de los roles sociales (con amigos, familia y trabajo), que asume la persona en su desarrollo individual.
5. ¿Cómo influyen la cultura, las instituciones sociales y la condición socioeconómica en el desarrollo individual?	a. Influencia de la cultura en el desarrollo individual. b. Influencia de las instituciones sociales y del Estado en el desarrollo individual. c. Influencia de la condición socioeconómica en el desarrollo individual.	a. El/la estudiante reconoce la influencia de la cultura en el desarrollo individual. b. El/la estudiante reconoce la influencia de las instituciones sociales y del Estado en el desarrollo individual. c. El/la estudiante reconoce la influencia de la condición socioeconómica en el desarrollo individual.
6. ¿Cómo se desarrolla la personalidad en el ser humano?	a. Desarrollo de la personalidad: teorías y modelos. b. Alteraciones y trastornos de la personalidad y su influencia en el desarrollo individual. c. Principales modelos de evaluación de la personalidad.	a. El/la estudiante caracteriza el desarrollo de la personalidad en el ser humano de acuerdo con los principales teorías y modelos de la personalidad. b. El/la estudiante caracteriza las alteraciones y trastornos de la personalidad en el ser humano y su influencia en el desarrollo individual. c. El/la estudiante identifica los principales modelos de evaluación de la personalidad.

6. ¿Cómo se pueden construir perfiles de personalidad y qué aplicaciones tienen?	<p>a. Los perfiles de personalidad en psicología clínica y en psicología jurídica.</p> <p>b. Perfiles de personalidad y su aplicación en la selección de personal en psicología organizacional.</p>	<p>a. El/La estudiante analiza críticamente el diseño y aplicación de los perfiles de personalidad en psicología clínica y psicología jurídica.</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente el diseño y aplicación de los perfiles de en la selección de personal en psicología organizacional.</p>
7. ¿Qué es la inteligencia y cómo se evalúa?	<p>a. Similitudes y diferencias en la inteligencia de los animales y los seres humanos.</p> <p>b. Principales postulados de las teorías de la inteligencia humana.</p> <p>c. Pruebas y tests de evaluación de la inteligencia en humanos.</p>	<p>a. El/la estudiante analiza críticamente las similitudes y diferencias en la inteligencia de los animales y los seres humanos.</p> <p>b. El/la estudiante caracteriza los principales postulados de las teorías de inteligencia humana.</p> <p>c. El/la estudiante caracteriza las principales pruebas y tests de evaluación de la inteligencia humana.</p>
8. ¿Qué influencia tienen las evaluaciones de la inteligencia en el desarrollo individual?	<p>a. Reconocimiento escolar y social de las capacidades y deficiencias intelectuales.</p> <p>b. Implicaciones escolares y sesgos en la evaluación de la inteligencia humana.</p>	<p>a. El/la estudiante analiza críticamente el reconocimiento escolar y social de las capacidades y deficiencias intelectuales.</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente las implicaciones escolares y los sesgos en la evaluación de la inteligencia humana.</p>
9. ¿Qué Consideraciones legales existen en Colombia para la protección de intimidad, la privacidad y el libre desarrollo de la personalidad y cuáles son sus implicaciones?	<p>a. Consideraciones de la legislación colombiana para la protección de intimidad, la privacidad y el libre desarrollo de la personalidad.</p> <p>b. Implicaciones de la legislación en el trabajo del psicólogo.</p>	<p>a. El/la estudiante analiza críticamente las Consideraciones de la legislación colombiana para la protección de intimidad, la privacidad y el libre desarrollo de la personalidad.</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente las implicaciones de la legislación en el trabajo del psicólogo.</p>
10. ¿Qué políticas educativas y de salud existen en Colombia para atender a las necesidades diferenciales y especiales del ser humano?	<p>a. Políticas educativas y de salud en Colombia destinadas a atender a la población con necesidades diferenciales y necesidades educativas especiales.</p> <p>b. Implicaciones de las políticas en el trabajo del psicólogo.</p>	<p>a. El/la estudiante analiza críticamente las políticas educativas y de salud en Colombia destinadas a atender a la población con necesidades diferenciales y necesidades educativas especiales.</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente las implicaciones de las políticas en el trabajo del psicólogo.</p>
11. ¿Cuál es la responsabilidad social del psicólogo en el respeto a la diferencia y la particularidad de cada ser humano?	<p>- La responsabilidad social del psicólogo en el respeto a las diferencias individuales según el Código Ético y deontológico del Psicólogo Colombiano y la Ley 1090 de 2006.</p>	<p>- El/la estudiante analiza críticamente la responsabilidad social del psicólogo en el respeto a las diferencias individuales según el Código Ético y deontológico del Psicólogo Colombiano y la Ley 1090 de 2006.</p>

---

Tabla 13. *Competencias académicas correspondientes al componente Problemas fundamentales de la psicología social.*

Componente del área de formación básica:	Problemas fundamentales de la psicología social	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Cuáles son las principales características demográficas y problemas sociales de la población colombiana actual?	a. Características sociodemográficas de la población colombiana actual. b. Principales problemáticas psicosociales de la población colombiana actual.	a. El/la estudiante reconoce las características sociodemográficas de la población colombiana actual. b. El/la estudiante analiza críticamente las principales problemáticas psicosociales de la población colombiana actual.
2. ¿Qué similitudes y diferencias presenta la población colombiana con respecto a otras poblaciones del continente latinoamericano y del mundo?	a. Similitudes y diferencias de las problemáticas psicosociales de la población colombiana respecto a la población de América Latina. b. Similitudes y diferencias de las problemáticas psicosociales de la población colombiana respecto a la población mundial.	a. El/la estudiante analiza críticamente las similitudes y diferencias de las problemáticas psicosociales de la población colombiana respecto a la población de América Latina. b. El/la estudiante analiza críticamente las similitudes y diferencias de las problemáticas psicosociales de la población colombiana respecto a la población mundial.
3. ¿Qué estrategias de intervención se pueden implementar para atender las problemáticas psicosociales de la población colombiana?	a. Principales estrategias de intervención psicosocial ante las principales necesidades de la población colombiana actual. b. Desplazamiento, pobreza y su impacto psicosocial en las poblaciones.	a. El/la estudiante identifica las principales estrategias de intervención psicosocial ante las principales necesidades de la población colombiana actual. b. El/la estudiante reconoce el impacto del desplazamiento y la pobreza en las poblaciones.
4. ¿Cuáles son las principales características culturales e históricas de la población colombiana y cómo influyen estas tanto en las experiencias colectivas como en los procesos de desarrollo de las personas?	a. Influencia de la cultura colombiana en los procesos psicosociales de la población colombiana. b. Influencia de los procesos históricos en los procesos psicosociales de la población colombiana.	a. El/la estudiante relaciona críticamente la influencia de la cultura colombiana en los procesos psicosociales de la población colombiana. b. El/la estudiante relaciona críticamente la influencia de los procesos históricos en los procesos psicosociales de la población colombiana.
5. ¿Cuáles son los principales grupos humanos que componen la población colombiana y cuáles son sus características?	a. Población urbana colombiana y sus características. b. Población rural colombiana y sus características. c. Grupos de familias étnicas colombianas y sus características culturales.	a. El/la estudiante caracteriza la población urbana colombiana y sus características. b. El/la estudiante caracteriza la población rural colombiana y sus características. c. El/la estudiante caracteriza los grupos de familias étnicas colombianas y sus características culturales.
6. ¿Cómo influyen las actitudes creencias, prejuicios y valores en los procesos psicosociales de una población?	a. Influencia de las actitudes y creencias en los procesos psicosociales de la población colombiana. b. Influencia de los prejuicios y los valores en los procesos psicosociales de la población colombiana.	a. El/la estudiante relaciona críticamente la influencia de las actitudes y creencias en los procesos psicosociales de la población colombiana. b. El/la estudiante relaciona críticamente la influencia de los prejuicios y los valores en los procesos psicosociales de la población colombiana.
7. ¿Cómo influyen los procesos de comunicación grupal con los procesos psicosociales de las poblaciones?	a. Influencia de los procesos de comunicación grupal en los procesos psicosociales de las poblaciones. b. Influencia de los procesos de comunicación grupal en los procesos psicosociales de la población	a. El/la estudiante reconoce la influencia de los procesos de comunicación grupal en los procesos psicosociales de las poblaciones. b. El/la estudiante reconoce la influencia de los procesos de comunicación grupal en los procesos

8. ¿Influencia de los procesos de acción grupal con los procesos psicosociales de las poblaciones?	<p>colombiana.</p> <p>a. Influencia de los procesos de acción grupal en los procesos psicosociales de las poblaciones.</p> <p>b. Influencia de los procesos de acción grupal en los procesos psicosociales de la población colombiana.</p>	<p>psicosociales de la población colombiana.</p> <p>a. El/la estudiante reconoce la influencia de los procesos de acción grupal en los procesos psicosociales de las poblaciones.</p> <p>b. El/la estudiante reconoce la influencia de los procesos de acción grupal en los procesos psicosociales de la población colombiana.</p>
9. ¿Cuál es la influencia del Estado Colombiano y la política en los procesos psicosociales de la población?	<p>a. Influencia del Estado colombiano y la política en la opinión pública.</p> <p>b. Influencia de la política colombiana en las representaciones sociales de la población respecto a la identidad y pertenencia nacional.</p>	<p>a. El/la estudiante reconoce la influencia del Estado colombiano y la política en la opinión pública.</p> <p>b. El/la estudiante reconoce la influencia de la política colombiana en las representaciones sociales de la población respecto a la identidad y pertenencia nacional.</p>
10. ¿Cuáles son los principales problemas psicosociales que estudian en la actualidad los psicólogos y otros profesionales en el mundo y en Colombia?	<p>a. Principales problemas psicosociales que estudian en la actualidad los psicólogos y otros profesionales en el mundo.</p> <p>b. Principales problemas psicosociales que estudian en la actualidad los psicólogos y otros profesionales en Colombia.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica los principales problemas psicosociales que estudian en la actualidad los psicólogos y otros profesionales en el mundo.</p> <p>b. El/la estudiante identifica los principales problemas psicosociales que estudian en la actualidad los psicólogos y otros profesionales en Colombia.</p>
11. ¿Cuáles son las áreas de especialización psicológicas e interdisciplinarias que estudian los procesos psicosociales de las poblaciones?	<p>a. Áreas de especialización psicológicas que estudian los procesos psicosociales de las poblaciones.</p> <p>b. Áreas de especialización interdisciplinarias que estudian los procesos psicosociales de las poblaciones.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológicas que estudian los procesos psicosociales de las poblaciones.</p> <p>b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización interdisciplinarias que estudian los procesos psicosociales de las poblaciones.</p>

---

Tabla 14. *Competencias académicas correspondientes al componente de Psicología evolutiva.*

Componente del área de formación básica:	Psicología evolutiva	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Qué relación hay entre el desarrollo evolutivo filogenético y ontogenético del ser humano?	a. Relación entre el desarrollo filogenético de la especie humana y el desarrollo ontogenético.  b. Principales características del desarrollo ontogenético.	a. El/la estudiante relaciona críticamente el desarrollo filogenético de la especie humana con el desarrollo ontogenético.  b. El/la estudiante identifica las principales características del desarrollo ontogenético del ser humano.
2. ¿Cuáles son los procesos y etapas en los que se desarrolla el ser humano a lo largo de su ciclo vital?	a. Etapas y procesos del desarrollo humano: el nacimiento, la infancia y la adolescencia.  b. Etapas y procesos de desarrollo humano: la edad adulta temprana, la edad adulta intermedia y la edad adulta tardía.	a. El/la estudiante caracteriza las etapas y procesos del nacimiento, la infancia y la adolescencia.  b. El/la estudiante caracteriza las etapas y procesos de la edad adulta temprana, la edad adulta intermedia y la edad adulta tardía.
3. ¿Cuáles son los principales hitos del desarrollo y periodos sensibles de cada etapa evolutiva del ser humano?	a. Principales hitos del desarrollo humano: aprender a hablar, aprender a caminar y desarrollo de habilidades sensoriomotrices, cognoscitivas y sociales básicas.  b. Periodos sensibles para la adquisición del habla, la motricidad gruesa y la motricidad fina.	a. El/la estudiante analiza críticamente los principales hitos del desarrollo humano: aprender a hablar, aprender a caminar y desarrollo de habilidades sensoriomotrices, cognoscitivas y sociales básicas.  b. El/la estudiante identifica los periodos sensibles para la adquisición del habla, la motricidad gruesa y la motricidad fina.
4. ¿Cuáles son las principales alteraciones del desarrollo del ser humano?	a. Principales alteraciones del desarrollo en la infancia y la adolescencia según el CIE-10 y el DSM-IV.  b. Principales alteraciones del desarrollo en la edad adulta según el CIE-10 y el DSM-IV.	a. El/la estudiante caracteriza las principales alteraciones del desarrollo en la infancia y la adolescencia según el CIE-10 y el DSM-IV.  b. El/la estudiante caracteriza las principales alteraciones del desarrollo en la edad adulta según el CIE-10 y el DSM-IV.
5. ¿Cuáles son las principales estrategias de intervención psicológicas e interdisciplinarias para el abordaje de los problemas de desarrollo del ser humano?	a. Principales estrategias de intervención psicológicas para el abordaje de los problemas del desarrollo en el ser humano.  b. Principales estrategias de remisión e intervención interdisciplinarias para el abordaje de los problemas de desarrollo en el ser humano.	a. El/la estudiante reconoce las estrategias de intervención psicológicas para el abordaje de los problemas del desarrollo en el ser humano.  b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias de remisión e intervención interdisciplinarias para el abordaje de los problemas de desarrollo en el ser humano.
6. ¿Cuáles son los postulados de las principales teorías acerca del estudio del desarrollo humano y cuáles son sus alcances y limitaciones?	a. Postulados de las teorías constructivistas de Jean Piaget y Lev Vigostki sobre el desarrollo humano.  b. Postulados de las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud, John Bowlby, Donald Winnicott y de Erick Ericson.  c. Postulados de la teoría sistémica de Urie Bronfenbrenner sobre el desarrollo humano.  d. Postulados de la teoría de los sistemas dinámicos no lineales del desarrollo.	a. El/la estudiante analiza críticamente los postulados de las teorías constructivistas de Jean Piaget y Lev Vigostki sobre el desarrollo humano.  b. El/la estudiante analiza críticamente los postulados de las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud, John Bowlby, Donald Winnicott y de Erick Ericson.  c. El/la estudiante analiza críticamente los postulados de la teoría sistémica de Urie Bronfenbrenner sobre el desarrollo humano.  d. El/la estudiante analiza críticamente los Postulados de la teoría de los sistemas dinámicos no lineales del desarrollo.
7. ¿Qué métodos se utilizan para el estudio	a. Investigaciones longitudinales y sus principales	a. El/la estudiante reconoce las principales

del desarrollo en los seres humanos?	<p>características.</p> <p>b. Investigaciones con grupos transversales y sus principales características.</p> <p>c. Estudios de caso e historias de vida y sus principales características.</p>	<p>características de las investigaciones longitudinales.</p> <p>b. El/la estudiante reconoce las principales características de de las investigaciones transversales.</p> <p>c. El/la estudiante reconoce las principales características de los estudios de caso y de las historias de vida.</p>
8. ¿Cuáles son las áreas de especialización psicológicas e interdisciplinarias que estudian el desarrollo del ser humano?	<p>a. Áreas de especialización psicológica que estudian el desarrollo del ser humano.</p> <p>b. Áreas de especialización interdisciplinarias que estudian el desarrollo del ser humano.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológica que estudian el desarrollo del ser humano.</p> <p>b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización interdisciplinarias que estudian el desarrollo del ser humano.</p>
9. ¿Cuáles son las principales instituciones en Colombia y en el mundo que se dedican al estudio del desarrollo humano?	<p>a. Principales instituciones en el mundo que se dedican al estudio del desarrollo del ser humano.</p> <p>b. Principales instituciones en Colombia que se dedican al estudio del desarrollo del ser humano.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica las principales instituciones en el mundo que se dedican al estudio del desarrollo del ser humano.</p> <p>b. El/la estudiante identifica las principales instituciones en Colombia que se dedican al estudio del desarrollo del ser humano.</p>
10. ¿Cuáles son los principales problemas relacionados con el desarrollo humano que se estudian actualmente en Colombia y en el mundo?	<p>a. Principales problemas relacionados con el desarrollo humano que se estudian actualmente en el mundo.</p> <p>b. Principales problemas relacionados con el desarrollo humano que se estudian actualmente en Colombia.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica los principales problemas relacionados con el desarrollo humano que se estudian actualmente en el mundo.</p> <p>b. El/la estudiante identifica los principales problemas relacionados con el desarrollo humano que se estudian actualmente en Colombia.</p>

---

Tabla 15. *Competencias académicas correspondientes al componente de Medición y evaluación psicológica.*

Componente del área de formación básica:	Medición y evaluación psicológica	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Qué es la medición estadística en psicología y como se diferencia de otros tipos de medición?	<p>a. Características de la medición estadística en ciencias sociales y su diferencia con otros tipos de medición estadística.</p> <p>b. Principales aplicaciones de la estadística en la psicología.</p>	<p>a. El/la estudiante diferencia las características de la medición estadística en ciencias sociales y su diferencia con otros tipos de medición estadística.</p> <p>b. El/la estudiante identifica las principales aplicaciones de la estadística en la psicología.</p>
2. ¿Qué escalas de medición estadística existen y cuáles son sus características?	<p>a. Escalas de medición estadística: nominal, ordinal, de intervalo y de razón.</p> <p>b. Usos de cada tipo de escala y sus características.</p>	<p>a. El/la estudiante caracteriza las escalas de medición estadística: nominal, ordinal, de intervalo y de razón.</p> <p>b. El/la estudiante aplica adecuadamente cada tipo de escala en el desarrollo de problemas de investigación.</p>
3. ¿Cómo se pueden estudiar las regularidades de los fenómenos psicológicos en las personas a partir de la caracterización estadística de un grupo?	<p>a. Caracterización estadística de grupos en los estudios descriptivos.</p> <p>b. Medidas de caracterización básicas: la media, la mediana, la moda, la desviación estándar y la varianza.</p>	<p>a. El/la estudiante comprende las caracterización estadística de los grupos en los estudios descriptivos.</p> <p>b. El/la estudiante aplica adecuadamente las medidas de caracterización básicas en el desarrollo de problemas de investigación.</p>
4. ¿Cómo se pueden hacer predicciones estadísticas acerca de los cambios o tendencias del comportamiento y de los procesos psicológicos?	<p>a. Formulación de hipótesis predictivas con la estadística inferencial.</p> <p>b. Confirmación y rechazo de hipótesis predictivas con estadística inferencial.</p>	<p>a. El/la estudiante formula hipótesis predictivas usando la estadística inferencial en el desarrollo de problemas de investigación.</p> <p>b. El/la estudiante confirma y rechaza oportunamente hipótesis predictivas con base en criterios estadísticos precisos.</p>
5. ¿Qué enfoques metodológicos existen en el diseño de instrumentos de medición psicológica?	<p>a. Postulados de la Teoría Clásica de los Tests y el diseño de instrumentos de medición psicológica.</p> <p>b. Teoría de Respuesta al Ítem y el diseño de instrumentos de medición psicológica.</p>	<p>a. El/la estudiante analiza críticamente los postulados de la Teoría Clásica de los Tests en el diseño de instrumentos de medición psicológica.</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente los postulados de la Teoría Clásica de los Tests en el diseño de instrumentos de medición psicológica.</p>
6. ¿Qué instrumentos existen para estudiar y evaluar las tendencias y variaciones en los fenómenos psicológicos de personas y grupos?	<p>a. Tests de rendimiento óptimo (de aptitudes, de inteligencia, de capacidad y velocidad perceptual, de cognición) y su aplicación en los procesos de evaluación psicológica.</p> <p>b. Tests de rendimiento típico y escalas breves (de actitudes, de personalidad y de otros fenómenos psicológicos) y su aplicación en los procesos de evaluación psicológica.</p>	<p>a. El/la estudiante caracteriza los tests de rendimiento óptimo y su aplicación en los procesos de evaluación psicológica y su aplicación en los procesos de evaluación.</p> <p>b. El/la estudiante caracteriza los tests de rendimiento típico y escalas breves (de actitudes, de personalidad y de otros fenómenos psicológicos) y su aplicación en los procesos de evaluación psicológica.</p>
7. ¿Qué procedimientos se utilizan para diseñar instrumentos de medición en psicología?	<p>a. Análisis de confiabilidad de los instrumentos de medición psicológica desde la Teoría Clásica y de Respuesta al Ítem.</p> <p>b. Análisis de la validez de los instrumentos de medición psicológica desde la Teoría Clásica y de</p>	<p>a. El/la estudiante hace el análisis de la confiabilidad de instrumentos de medición psicológica desde la Teoría Clásica y de Respuesta al Ítem.</p> <p>b. El/la estudiante hace el análisis de la validez de los instrumentos de medición psicológica</p>

8. ¿Qué aplicaciones tienen los instrumentos de medición psicológica?	<p>Respuesta al Ítem.</p> <p>a. Los instrumentos de medición aplicados en los diagnósticos psicológicos.</p> <p>b. Los instrumentos de medición aplicados en el auto-registro y seguimiento personal.</p> <p>c. Los instrumentos de medición aplicados en los procesos de orientación psicológica.</p> <p>d. Los instrumentos de medición aplicados en los procesos de evaluación psicológica.</p>	<p>desde la Teoría Clásica y de Respuesta al Ítem.</p> <p>a. El/la estudiante reconoce la aplicación diagnóstica de los instrumentos de medición psicológica.</p> <p>b. El/la estudiante reconoce la aplicación personal de los instrumentos de medición psicológica en los procesos de auto-registro y seguimiento personal.</p> <p>c. El/la estudiante reconoce la aplicación de los instrumentos de medición psicológica en los procesos de orientación.</p> <p>d. El/la estudiante reconoce la aplicación evaluativa de los instrumentos de medición psicológica.</p>
9. ¿Qué Consideraciones éticas y legales existen en Colombia y en el mundo para la aplicación de instrumentos de medición en psicología?	<p>a. Consideraciones éticas y legales para la aplicación de los instrumentos de medición psicológica según la Comisión Internacional de Tests (CIT).</p> <p>b. Consideraciones éticas y legales para la aplicación de los instrumentos de medición psicológica según la Ley 1090 de 2006 y el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo Colombiano.</p>	<p>a. El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales para la aplicación de los instrumentos de medición psicológica según la Comisión Internacional de Tests (CIT).</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales para la aplicación de los instrumentos de medición psicológica según la Ley 1090 de 2006 y el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo Colombiano.</p>
10. ¿Cuáles son los principales problemas relacionados con el desarrollo de instrumentos de medición psicológica que se investigan actualmente en Colombia y en el mundo?	<p>a. Principales problemas relacionados con el estudio y desarrollo de instrumentos de medición psicológica en el mundo.</p> <p>b. Principales problemas relacionados con el estudio y desarrollo de instrumentos de medición psicológica en Colombia.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica los principales problemas relacionados con el estudio y desarrollo de instrumentos de medición psicológica en el mundo.</p> <p>b. El/la estudiante identifica los principales problemas relacionados con el estudio y desarrollo de instrumentos de medición psicológica en Colombia.</p>
11. ¿Cuáles son las áreas de especialización psicológicas e interdisciplinarias que estudian los procesos de medición de los fenómenos psicosociales?	<p>a. Áreas de especialización psicológicas que estudian los procesos de medición de los fenómenos psicosociales.</p> <p>b. Áreas de especialización interdisciplinaria que estudian los procesos de medición de los fenómenos psicosociales.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológicas que estudian los procesos de medición de los fenómenos psicosociales.</p> <p>b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización interdisciplinaria que estudian los procesos de medición de los fenómenos psicosociales.</p>

---



Tabla 16. *Competencias académicas correspondientes al componente Formación investigativa.*

Componente del área de formación básica:	Formación investigativa	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Qué es investigar en psicología?	a. Similitudes y diferencias de la investigación en psicología con respecto a otras ciencias sociales.  b. Estado actual de la investigación en psicología en Colombia y en el mundo.	a. El/la estudiante reconoce las similitudes y diferencias de la investigación en psicología con respecto a otras ciencias sociales.  b. El/la estudiante caracteriza el estado actual de la investigación en psicología en Colombia y en el mundo.
2. ¿Qué tipos de investigación se pueden desarrollar en psicología?	a. Investigación cuantitativa: diseños experimentales y no experimentales.  b. Investigación cualitativa: principales métodos.  c. Investigación con enfoque mixto.	a. El/la estudiante caracteriza los diferentes tipos de diseño experimental y no experimental de la investigación cuantitativa.  b. El/la estudiante caracteriza los diferentes métodos de investigación cualitativa.  c. El/la estudiante analiza críticamente las aplicaciones del enfoque mixto en investigación.
3. ¿Cuáles son principales intereses implicados en un proceso de investigación y como afectan estos su desarrollo?	a. Interés social de la investigación: generación de cambio e impacto social.  b. Interés metodológico y técnico: diseño y desarrollo de instrumentos de análisis, estrategias diagnósticas o de estrategias de intervención.  c. Interés teórico-básico: desarrollar nuevas perspectivas descriptivas, explicativas o interpretativas de los fenómenos psicológicos.	a. El/la estudiante analiza críticamente el interés social de la investigación en psicología y sus implicaciones.  b. El/la estudiante analiza críticamente el interés metodológico y técnico de la investigación en psicología y sus implicaciones.  c. El/la estudiante analiza críticamente el interés teórico-básico de la investigación en psicología y sus implicaciones.
4. ¿Qué consideraciones éticas y legales existen en Colombia y en el mundo para desarrollar procesos de investigación con humanos y animales?	a. Consideraciones éticas y legales de la investigación en psicología según la Declaración Universal de los Principios Éticos de los Psicólogos adoptados por la Asamblea de la International Union of Psychological Science el 22 de julio de 2008 en Berlín.  b. Consideraciones éticas y legales de la investigación en psicología según la Ley 1090 de 2006 y el Código Deontológico y Bioético del psicólogo Colombiano.	a. El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales de la investigación en psicología según la Declaración Universal de los Principios Éticos de los Psicólogos adoptados por la Asamblea de la International Union of Psychological Science el 22 de julio de 2008 en Berlín.  b. El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales de la investigación en psicología según la Ley 1090 de 2006 y el Código Deontológico y Bioético del psicólogo Colombiano.
5. ¿Qué aplicaciones profesionales tienen los hallazgos y resultados de un proceso de investigación en psicología?	a. Aplicación profesional del conocimiento investigativo en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.  b. Aplicación profesional del conocimiento investigativo en el diseño y desarrollo de nuevos métodos de análisis, estrategias de evaluación y de estrategias de intervención.  c. Aplicación profesional del conocimiento investigativo en el diseño y desarrollo de nuevas perspectivas descriptivas, explicativas e interpretativas de los fenómenos psicológicos.	a. El/la estudiante reconoce la aplicación profesional del conocimiento investigativo en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.  b. El/la estudiante reconoce la aplicación profesional del conocimiento investigativo en el diseño y desarrollo de nuevos métodos de análisis, estrategias de evaluación y de estrategias de intervención.  c. El/la estudiante reconoce la aplicación profesional del conocimiento investigativo en el diseño y desarrollo de nuevas perspectivas descriptivas, explicativas e interpretativas de los fenómenos psicológicos.

6. ¿Qué criterios se pueden tener en cuenta para elegir una metodología de investigación adecuada para el contexto de estudio y el investigador?
- a. Principales criterios para elegir una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta de investigación según las necesidades psicosociales abordar y las características del contexto.
- b. Principales criterios para elegir una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta de investigación según los intereses y aplicaciones del conocimiento investigativo.
- a. El/la estudiante identifica los principales criterios para elegir una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta de investigación según las necesidades psicosociales abordar y las características del contexto.
- b. El/la estudiante identifica los principales criterios para elegir una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta de investigación según los intereses y aplicaciones del conocimiento investigativo.
7. ¿Cómo se analizan los costos, y gastos de un proyecto de investigación?
- a. Pautas para diseñar un análisis del presupuesto de un proyecto de investigación.
- b. Estrategias de optimización de recursos de investigación: análisis matemático y financiero de costos y gastos.
- a. El/la estudiante implementa pautas para diseñar un análisis del presupuesto de un proyecto de investigación.
- b. El/la estudiante implementa estrategias de optimización de recursos de investigación: análisis matemático y financiero de costos y gastos.
8. ¿Qué los grupos y líneas de investigación en psicología y como se han desarrollado en Colombia y en el mundo?
- a. Principales características de los grupos y líneas de investigación psicológica reconocidos a nivel mundial.
- b. Principales acontecimientos históricos del desarrollo de la investigación en psicología a nivel mundial.
- c. Principales características de los grupos y líneas de investigación psicológica reconocidos por Colciencias a nivel nacional.
- d. Principales acontecimientos históricos del desarrollo de la investigación en psicología en Colombia.
- a. El/la estudiante reconoce las características de los grupos y líneas de investigación psicológica reconocidos a nivel mundial.
- b. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos del desarrollo de la investigación en psicología a nivel mundial.
- c. El/la estudiante reconoce las características de los grupos y líneas de investigación psicológica reconocidos por Colciencias a nivel nacional.
- d. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos del desarrollo de la investigación en psicología en Colombia.
9. ¿Qué entidades y legislaciones regulan las actividades de los grupos y líneas de investigación en Colombia y en el mundo?
- a. Introducción a los principales lineamientos para la investigación en psicología establecidos por la International Union of Psychological Science (IUPsyS).
- b. Introducción a los principales lineamientos y políticas para la investigación en ciencias sociales establecidos por Colciencias.
- a. El/la estudiante reconoce los principales lineamientos para la investigación en psicología establecidos por la International Union of Psychological Science (IUPsyS).
- b. El/la estudiante reconoce los principales lineamientos y políticas para la investigación en ciencias sociales establecidos por Colciencias.
10. ¿Qué requisitos se necesitan para participar en un grupo o semillero de investigación en psicología tanto en Colombia como en mi facultad?
- a. Requisitos para participar en un grupo de investigación en psicología en Colombia.
- b. Requisitos para participar en un grupo de investigación dentro la facultad en la cual está inscrito(a) el/la estudiante.
- a. El/la estudiante identifica los requisitos para participar en un grupo de investigación en psicología en Colombia.
- b. El/la estudiante identifica los requisitos para participar en un grupo de investigación dentro la facultad en la cual está inscrito(a).
11. ¿En qué grupo o semillero de investigación me gustaría vincularme de acuerdo con mis intereses profesionales y el tema de mi proyecto de grado?
- a. Temas de los grupos y líneas de investigación de la facultad en la cual está inscrito(a) el/la estudiante.
- b. Pautas para escoger un grupo de investigación de acuerdo con el proyecto de grado que quiere desarrollar el/la estudiante.
- a. El/la estudiante identifica los temas de los grupos y líneas de investigación de la facultad en la cual está inscrito(a) el/la estudiante.
- b. El/la estudiante aplica adecuadamente las pautas para escoger un grupo de investigación de acuerdo con el proyecto de grado que quiere desarrollar.
-

Tabla 17. *Competencias académicas correspondientes al componente Psicología clínica y de la salud.*

Componente del área de formación profesional:	Psicología clínica y de la salud	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología clínica y de la salud tanto en Colombia como en el mundo?	a. Principales acontecimientos históricos que marcaron el origen la psicología clínica y de la salud en el mundo. b. Principales acontecimientos históricos que marcaron el origen la psicología clínica y de la salud en Colombia.	a. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que marcaron el origen la psicología clínica y de la salud en el mundo. b. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que marcaron el origen la psicología clínica y de la salud en Colombia.
2. ¿En qué contextos e instituciones se ejerce la psicología clínica y la psicología de la salud?	a. Contextos e instituciones en las cuales se puede ejercer la psicología clínica.  b. Contextos e instituciones en las cuales se puede ejercer la psicología de la salud.	a. El/la estudiante caracteriza los contextos e instituciones en las cuales se puede ejercer la psicología clínica. b. El/la estudiante caracteriza los contextos e instituciones en las cuales se puede ejercer la psicología de la salud.
3. ¿Cuáles son los principales problemas que se estudian y abordan en el contexto clínico y de la salud?	a. Principales problemas que se estudian y abordan actualmente en psicología clínica.  b. Principales problemas que se estudian y abordan actualmente en psicología de la salud.	a. El/la estudiante caracteriza los principales problemas que se estudian y abordan actualmente en psicología clínica. b. El/la estudiante caracteriza los principales problemas que se estudian y abordan actualmente en psicología de la salud.
4. ¿Cuáles son las áreas de especialización psicológicas e interdisciplinarias que estudian y abordan la salud y la enfermedad psicológica?	a. Áreas de especialización psicológica que estudian y abordan la salud y la enfermedad psicológica.  b. Áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan la salud y la enfermedad psicológica.	a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológica que estudian y abordan la salud y la enfermedad psicológica. b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológica que estudian y abordan la salud y la enfermedad psicológica.
5. ¿Qué profesionales trabajan en el contexto clínico y de la salud y que funciones desempeñan según su rol?	a. Profesionales que trabajan en el contexto clínico y de la salud y sus principales funciones en estos contextos. b. Principales funciones del psicólogo clínico y de la salud respecto a otros profesionales y a los consultantes.	a. El/la estudiante identifica a los profesionales que trabajan en el contexto clínico y de la salud y sus principales funciones en estos contextos. b. El/la estudiante identifica las principales funciones del psicólogo clínico y de la salud respecto a otros profesionales y a los consultantes.
6. ¿Qué es la enfermedad psicológica o mental y cuáles son sus características?	a. Definición de la enfermedad psicológica a partir de los conceptos de disfuncionalidad orgánica y dificultad adaptativa a los contextos.  b. Diferencias y similitudes de la enfermedad psicológica con respecto a los conceptos de anormalidad y desviación social.  c. Definición de la enfermedad psicológica de la Organización Mundial de la Salud.	a. El/la estudiante analiza críticamente la definición de la enfermedad psicológica a partir de los conceptos de disfuncionalidad orgánica y dificultad adaptativa a los contextos. b. El/la estudiante analiza críticamente las diferencias y similitudes de la enfermedad psicológica con respecto a los conceptos de anormalidad y desviación social. c. El/la estudiante analiza críticamente la definición de la enfermedad psicológica de la Organización Mundial de la Salud.
7. ¿Qué es la salud psicológica en el ser humano?	a. Relación entre los conceptos de salud y bienestar psicológico. b. Diferencia entre el concepto de placer y salud psicológica.	a. El/la estudiante relaciona críticamente los conceptos de salud y bienestar psicológico. b. El/la estudiante analiza críticamente la diferencia entre el concepto de placer y salud psicológica.
8. ¿Cómo altera la enfermedad los procesos	a. El impacto de la enfermedad física en el bienestar	a. El/la estudiante analiza críticamente el impacto

del desarrollo humano?	psicológico del ser humano.	de la enfermedad física en el bienestar psicológico del ser humano.
	b. El impacto de la enfermedad psicológica en el bienestar psicológico del ser humano.	b. El/la estudiante analiza críticamente el impacto de la enfermedad psicológica en el bienestar psicológico del ser humano.
9. ¿Cómo se pueden estudiar las enfermedades psicológicas más comunes en el mundo y en la población colombiana y sus causas subyacentes? (Causas orgánico-biológicas y del contexto social).	- Introducción a los principales métodos epidemiológicos para el estudio de la enfermedad mental en el Colombia y en mundo.	- El/la estudiante identifica los principales métodos epidemiológicos para el estudio de la enfermedad mental en el Colombia y en mundo.
10. ¿Cuáles son los principales modelos explicativos de la enfermedad psicológica y cómo se aplican en el contexto colombiano?	a. Modelos psicológicos de la salud y enfermedad psicológica: modelo del psicoanálisis, modelo cognitivo-conductual, modelo humanista existencial y modelo sistémico.	a. El/la estudiante caracteriza los modelos psicológicos de la salud y enfermedad psicológica: modelo del psicoanálisis, modelo cognitivo-conductual, modelo humanista existencial y modelo sistémico.
	b. Principales contextos de aplicación de los modelos psicológicos en Colombia.	b. El/la estudiante caracteriza los principales contextos de aplicación de los modelos psicológicos en Colombia.
11. ¿Qué instituciones se dedican al estudio y tratamiento de la enfermedad psicológica en Colombia y en el mundo?	a. Principales centros y clínicas que se dedican al abordaje de la salud y la enfermedad psicológica en el mundo.	a. El/la estudiante identifica los principales centros y clínicas que se dedican al abordaje de la salud y la enfermedad psicológica en el mundo.
	b. Principales centros y clínicas que se dedican al abordaje de la salud y la enfermedad psicológica en Colombia.	b. El/la estudiante identifica los principales centros y clínicas que se dedican al abordaje de la salud y la enfermedad psicológica en Colombia.
12. ¿Cómo se clasifican las enfermedades psicológicas y que estrategias se usan para su clasificación?	a. Clasificación de las enfermedades psicológicas según el Código Internacional de Enfermedades (CIE).	a. El/la estudiante comprende la clasificación de las enfermedades psicológicas según el Código Internacional de Enfermedades (CIE).
	b. Clasificación de las enfermedades psicológicas según el Manual Diagnóstico de Enfermedades (DSM).	b. El/la estudiante comprende la clasificación de las enfermedades psicológicas según el Manual Diagnóstico de Enfermedades (DSM).
13. ¿Qué consideraciones éticas y legales existen en Colombia para el ejercicio de la psicología clínica y de la salud y cuáles son sus implicaciones?	- Consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología clínica y de la salud en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes de salud.	- El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología clínica y de la salud en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes de salud.
14. ¿Qué estrategias y procesos existen para abordar determinar el estado de salud y enfermedad psicológica?	a. Principales estrategias y procesos de diagnóstico y evaluación psicológica con consultantes.	a. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de diagnóstico y evaluación psicológica con consultantes.
	b. Principales estrategias y procesos de intervención y remisión psicológica con consultantes.	b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de intervención y remisión psicológica con consultantes.
15. ¿Qué estrategias y procesos existen para reducir la probabilidad de aparición de la enfermedad psicológica?	a. Principales estrategias y procesos de prevención de la salud y del bienestar psicológico.	a. El/la estudiante reconoce las Principales estrategias y procesos de prevención de la salud y del bienestar psicológico.
	b. Principales estrategias y procesos de promoción de la salud y del bienestar psicológico.	b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de promoción de la salud y del bienestar psicológico.

Tabla 18. *Competencias académicas correspondientes al componente Psicología educativa.*

Componente del área de formación profesional:	Psicología educativa	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos históricos que dieron la psicología educativa tanto en Colombia como en el mundo?	a. Principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología educativa a nivel mundial. b. Principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología educativa en Colombia.	a. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología educativa a nivel mundial. b. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología educativa en Colombia.
2. ¿En qué contextos e instituciones se puede ejercer la psicología educativa?	- Contextos e instituciones en los cuales se puede ejercer la psicología educativa.	- El/la estudiante caracteriza los contextos e instituciones en los cuales se puede ejercer la psicología educativa.
3. ¿Cuáles son los principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto educativo?	- Principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto educativo.	- El/la estudiante caracteriza los principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto educativo.
4. ¿Cuáles son las áreas de especialización psicológicas e interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje?	a. Áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje.  b. Áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje.	a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje.  b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. ¿Qué profesionales trabajan en el contexto educativo y que funciones desempeñan según su rol?	a. Profesionales que trabajan en el contexto educativo y sus principales funciones en estos contextos.  b. Principales funciones del psicólogo educativo respecto a otros profesionales y a los consultantes.	a. El/la estudiante identifica a los profesionales que trabajan en el contexto educativo y sus principales funciones en estos contextos.  b. El/la estudiante identifica las principales funciones del psicólogo educativo respecto a otros profesionales y a los consultantes.
6. ¿Cómo contribuye la educación al desarrollo del ser humano?	a. Contribución de la educación al desarrollo cognoscitivo, comportamental y emocional-relacional del ser humano.  b. Contribución de la educación en la preparación para el ejercicio profesional.	a. El/la estudiante analiza críticamente la contribución de la educación al desarrollo cognoscitivo, comportamental y emocional-relacional del ser humano.  b. El/la estudiante analiza críticamente la contribución de la educación en la preparación para el ejercicio profesional.
7. ¿Cuáles son los principales modelos de enseñanza-aprendizaje y cómo se aplican sus postulados en el contexto educativo colombiano?	a. Principales modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje.  b. Principales modelos psicológicos de enseñanza-aprendizaje.	a. El/la estudiante caracteriza los principales modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje.  b. El/la estudiante caracteriza los principales modelos psicológicos de enseñanza-aprendizaje.
8. ¿Qué instituciones se dedican al estudio y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Colombia y a nivel mundial?	a. Principales instituciones que se dedican al abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el mundo.  b. Principales instituciones que se dedican al abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Colombia.	a. El/la estudiante identifica las principales instituciones que se dedican al abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el mundo.  b. El/la estudiante identifica las principales instituciones que se dedican al abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Colombia.

<p>9. ¿Qué consideraciones éticas y legales existen en Colombia para el ejercicio de la psicología educativa y cuáles son sus implicaciones?</p>	<p>- Consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología educativa en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes educativas.</p>	<p>Colombia. - El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología educativa en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes educativas.</p>
<p>10. ¿Qué estrategias de evaluación e intervención existen para orientar a lo(a)s estudiantes en su proceso de aprendizaje?</p>	<p>a. Principales estrategias y procesos de diagnóstico y evaluación psicológica con estudiantes. b. Principales estrategias y procesos de intervención y remisión psicológica con estudiantes.</p>	<p>a. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de diagnóstico y evaluación psicológica con estudiantes. b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de intervención y remisión psicológica con estudiantes.</p>
<p>11. ¿Qué estrategias de capacitación existen para orientar a padres y docentes en el mejoramiento de los procesos de enseñanza?</p>	<p>a. Principales estrategias y procesos de capacitación y orientación psicológica para padres de familia. b. Principales estrategias y procesos de capacitación y orientación para docentes y directivos.</p>	<p>a. El/la estudiante reconoce las principales estrategias de capacitación y orientación psicológica para padres de familia. b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de capacitación y orientación para docentes y directivos.</p>

---

Tabla 19. *Competencias académicas correspondientes al área profesional de Psicología organizacional.*

Componente del área de formación profesional:	Psicología organizacional	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos históricos que dieron la psicología organizacional tanto en Colombia como en el mundo?	a. Principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología organización a nivel mundial.	a. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología organizacional a nivel mundial.
2. ¿En qué contextos e instituciones se ejerce la psicología organizacional?	b. Principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología organizacional en Colombia.	b. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología organizacional en Colombia.
3. ¿Cuáles son los principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto organizacional?	- Contextos e instituciones en los cuales se puede ejercer la psicología organizacional.	- El/la estudiante caracteriza los contextos e instituciones en los cuales se puede ejercer la psicología organizacional.
4. ¿Cuáles son las áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción laboral?	- Principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto organizacional.	- El/la estudiante caracteriza los principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto organizacional.
5. ¿Qué profesionales trabajan en el contexto organizacional y que funciones desempeñan según su rol?	a. Áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción laboral.	a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción laboral.
6. ¿Cómo contribuye el trabajo al desarrollo del ser humano?	b. Áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción laboral.	b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción laboral.
7. ¿Qué profesionales trabajan en el contexto organizacional y que funciones desempeñan según su rol?	a. Profesionales que trabajan en el contexto organizacional y sus principales funciones en estos contextos.	a. El/la estudiante identifica a los profesionales que trabajan en el contexto organizacional y sus principales funciones en estos contextos.
8. ¿Cómo contribuye el trabajo al desarrollo del ser humano?	b. Principales funciones del psicólogo organizacional respecto a otros profesionales y a los miembros de la organización.	b. El/la estudiante identifica las principales funciones del psicólogo organizacional respecto a otros profesionales y a los miembros de la organización.
9. ¿Cómo contribuye el trabajo al desarrollo del ser humano?	a. Contribución del trabajo al desarrollo cognoscitivo, comportamental y relacional del ser humano.	a. El/la estudiante analiza críticamente la contribución del trabajo al desarrollo cognoscitivo, comportamental y relacional del ser humano.
10. ¿Cómo contribuye el trabajo al desarrollo del ser humano?	b. Contribución del trabajo en la adquisición de experiencia y avance profesional.	b. El/la estudiante analiza críticamente la contribución de la educación en la adquisición de experiencia y avance profesional.
11. ¿Cuáles son los principales enfoques o modelos explicativos del desarrollo y la dinámica organizacional y cómo se aplican en el contexto colombiano?	a. Principales modelos psicológicos de desarrollo individual en las organizaciones.	a. El/la estudiante caracteriza los principales modelos psicológicos de desarrollo individual en las organizaciones.
12. ¿Cuáles son los principales enfoques o modelos explicativos del desarrollo y la dinámica organizacional y cómo se aplican en el contexto colombiano?	b. Principales modelos psicológicos de la dinámica organizacional.	b. El/la estudiante caracteriza los principales modelos psicológicos de la dinámica organizacional.
13. ¿Cuáles son los principales enfoques o modelos explicativos del desarrollo y la dinámica organizacional y cómo se aplican en el contexto colombiano?	c. Principales modelos administrativos y gerenciales de la dinámica organizacional.	c. El/la estudiante caracteriza los principales modelos administrativos y gerenciales de la dinámica organizacional.
14. ¿Qué instituciones se dedican al estudio y asesoría sobre los procesos de desarrollo e interacción laboral en Colombia y a nivel mundial?	a. Principales instituciones que se dedican al estudio y abordaje de los procesos de desarrollo e interacción laboral en el mundo.	a. El/la estudiante identifica las principales instituciones que se dedican al estudio y abordaje de los procesos de desarrollo e interacción laboral en el mundo.
15. ¿Qué instituciones se dedican al estudio y asesoría sobre los procesos de desarrollo e interacción laboral en Colombia y a nivel mundial?	b. Principales instituciones que se dedican al	b. El/la estudiante identifica las principales

	<p>estudio y abordaje de los procesos de desarrollo e interacción laboral en Colombia.</p>	<p>instituciones que se dedican al estudio y abordaje de los procesos de desarrollo e interacción laboral en Colombia.</p>
<p>9. ¿Qué consideraciones éticas y legales existen en Colombia para el ejercicio de la psicología organizacional y cuáles son sus implicaciones?</p>	<p>- Consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología organizacional en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes laborales.</p>	<p>- El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología educativa en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes laborales.</p>
<p>10. ¿Qué estrategias de evaluación, selección y capacitación existen para orientar a las organizaciones en el mejoramiento de la productividad laboral de las personas?</p>	<p>a. Principales estrategias y procesos de evaluación psicológica con miembros y personas externas a la organización.</p> <p>b. Principales estrategias y procesos de selección y promoción de personal desde un enfoque psicológico.</p> <p>c. Principales estrategias y procesos de capacitación y entrenamiento de personal desde un enfoque psicológico.</p>	<p>a. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de evaluación psicológica con miembros y personas externas a la organización.</p> <p>b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de selección y promoción de personal desde un enfoque psicológico.</p> <p>c. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de capacitación y entrenamiento de personal desde un enfoque psicológico.</p>
<p>11. ¿Qué estrategias, procesos y servicios existen de asesoría psicológica externa para las organizaciones?</p>	<p>- Principales estrategias, procesos y servicios de asesoría psicológica externa para las organizaciones.</p>	<p>- El/la estudiante reconoce las principales estrategias, procesos y servicios de asesoría psicológica externa para las organizaciones.</p>

---



Tabla 20. *Competencias académicas correspondientes al área profesional de Psicología social-comunitaria.*

Componente del área de formación profesional:	Psicología social-comunitaria	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos históricos que dieron la psicología social y comunitaria tanto en Colombia como en el mundo?	a. Principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología social y comunitaria a nivel mundial.	a. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología social y comunitaria a nivel mundial.
2. ¿En qué contextos e instituciones se ejerce la psicología social y comunitaria?	b. Principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología social y comunitaria en Colombia. - Contextos e instituciones en los cuales se puede ejercer la psicología social y comunitaria.	b. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología social y comunitaria en Colombia. - El/la estudiante caracteriza los contextos e instituciones en los cuales se puede ejercer la psicología social y comunitaria.
3. ¿Cuáles son los principales problemas que se estudian y abordan en el contexto social y comunitario?	- Principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto social y comunitario.	- El/la estudiante caracteriza los principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto social y comunitario.
4. ¿Cuáles son las áreas de especialización psicológicas e interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de interacción social y comunitaria?	a. Áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción social.  b. Áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción social.	a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción social.  b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de desarrollo e interacción social.
5. ¿Qué profesionales trabajan en el contexto social y comunitario y que funciones desempeñan según su rol?	a. Profesionales que trabajan en el contexto social y comunitario y sus principales funciones en estos contextos. b. Principales funciones del psicólogo social respecto a otros profesionales y a las personas de los grupos y comunidades.	a. El/la estudiante identifica a los profesionales que trabajan en el contexto social y comunitario y sus principales funciones en estos contextos. b. El/la estudiante identifica las principales funciones del psicólogo organizacional respecto a otros profesionales y a las personas de los grupos y comunidades.
6. ¿Cómo contribuyen los procesos de interacción social y comunitaria al desarrollo del ser humano?	a. Contribución de los procesos de interacción social al desarrollo cognoscitivo, comportamental y emocional del ser humano.  b. Contribución de los procesos de interacción social al desarrollo y fortalecimiento de las instituciones sociales.	a. El/la estudiante analiza críticamente la contribución de los procesos de interacción social al desarrollo cognoscitivo, comportamental y emocional del ser humano. b. El/la estudiante analiza críticamente la contribución de los procesos de interacción social al desarrollo y fortalecimiento de las instituciones sociales.
7. ¿Cuáles son los principales modelos psicológicos del desarrollo y las dinámicas sociales y cómo se aplican en el contexto colombiano?	- Principales modelos psicológicos del desarrollo y las dinámicas sociales.	- El/la estudiante caracteriza los principales modelos psicológicos del desarrollo y las dinámicas sociales.
8. ¿Qué instituciones se dedican al estudio y abordaje de los procesos de interacción social en Colombia y a nivel mundial?	a. Principales instituciones que se dedican al estudio abordaje de los procesos de interacción social en el mundo.	a. El/la estudiante identifica las principales instituciones que se dedican al estudio y abordaje de los procesos de interacción social en el mundo.

9. ¿Qué consideraciones éticas y legales existen en Colombia para el ejercicio de la psicología social-comunitaria y cuáles son sus implicaciones?
- b. Principales instituciones que se dedican al estudio y abordaje de los procesos de interacción social en Colombia.
- Consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología social y comunitaria en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes de protección social.
- b. El/la estudiante identifica las principales instituciones que se dedican al abordaje de los procesos de interacción social en Colombia.
- El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología social y comunitaria en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes de protección social.
10. ¿Qué estrategias de evaluación, capacitación e intervención existen para orientar a las comunidades en el mejoramiento de su convivencia y calidad de vida?
- a. Principales estrategias y procesos de evaluación psicológica con grupos y comunidades.
- b. Principales estrategias y procesos de capacitación psicológica con grupos y comunidades.
- c. Principales estrategias y procesos de capacitación psicológica con grupos y comunidades.
- a. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de evaluación psicológica con grupos y comunidades.
- b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de capacitación psicológica con grupos y comunidades.
- c. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de capacitación psicológica con grupos y comunidades.
11. ¿Qué estrategias y procesos de asesoría psicológica existen para realizar dinámicas de participación y empoderamiento en las comunidades?
- Principales estrategias y procesos de asesoría psicológica para realizar dinámicas de participación y empoderamiento en las comunidades.
- El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de asesoría psicológica para realizar dinámicas de participación y empoderamiento en las comunidades.
-

Tabla 21. *Competencias académicas correspondientes al componente Psicología jurídica y forense.*

Componente del área de formación profesional:	Psicología jurídica y forense	
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias académicas
1. ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos históricos que dieron la psicología jurídica y forense tanto en Colombia como en el mundo?	a. Principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología jurídica y forense a nivel mundial. b. Principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología jurídica en Colombia.	a. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología jurídica y forense a nivel mundial. b. El/la estudiante identifica los principales acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología jurídica y forense en Colombia.
2. ¿En qué contextos e instituciones se ejerce la psicología jurídica y forense?	- Contextos e instituciones en los cuales se puede ejercer la psicología jurídica y forense.	- El/la estudiante caracteriza los contextos e instituciones en los cuales se puede ejercer la psicología jurídica y forense.
3. ¿Cuáles son los principales problemas que se estudian y abordan en el contexto legal a nivel nacional e internacional?	- Principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto jurídico y forense.	- El/la estudiante caracteriza los principales problemas que se estudian y abordan actualmente en el contexto jurídico y forense.
4. ¿Cuáles son las áreas de especialización psicológicas e interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de interacción legal?	a. Áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de interacción legal. b. Áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de interacción legal.	a. El/la estudiante identifica las áreas de especialización psicológicas que estudian y abordan los procesos de interacción legal. b. El/la estudiante identifica las áreas de especialización interdisciplinarias que estudian y abordan los procesos de interacción legal.
5. ¿Qué profesionales trabajan en el contexto jurídico-forense y que funciones desempeñan según su rol?	a. Profesionales que trabajan en el contexto jurídico y forense y sus principales funciones en estos contextos. b. Principales funciones del psicólogo jurídico y forense respecto a otros profesionales y a las personas que están en estos contextos.	a. El/la estudiante identifica a los profesionales que trabajan en el contexto jurídico y forense y sus principales funciones en estos contextos. b. El/la estudiante identifica las principales funciones del psicólogo organizacional respecto a otros profesionales y a las personas que están en estos contextos.
6. ¿Qué modelos de justicia que existen y cuáles de estos se aplican en Colombia para el abordaje de los problemas psico-jurídicos?	a. Principales modelos de justicia que existen y su aplicación a nivel internacional. b. Modelos de justicia que se aplican en Colombia.	a. El/la estudiante caracteriza los principales modelos de justicia que existen y su aplicación en el contexto internacional. b. El/la estudiante caracteriza los modelos de justicia que se aplican en Colombia.
7. ¿Cuáles son los principales modelos de los fenómenos psico-jurídicos y cómo se aplican en Colombia?	a. Principales modelos psico-jurídicos que existen y su aplicación a nivel internacional. b. Principales modelos psico-jurídicos que se aplican en Colombia.	a. El/la estudiante caracteriza los principales modelos de justicia que existen y su aplicación en el contexto internacional. b. El/la estudiante caracteriza los principales modelos psico-jurídicos que se aplican en Colombia.
8. ¿Qué instituciones se dedican al estudio y abordaje de los procesos de interacción legal en Colombia y a nivel mundial?	a. Principales instituciones que se dedican al estudio abordaje de los procesos de interacción legal en el mundo. b. Principales instituciones que se dedican al estudio y abordaje de los procesos de interacción legal en Colombia.	a. El/la estudiante identifica las principales instituciones que se dedican al estudio y abordaje de los procesos de interacción legal en el mundo. b. El/la estudiante identifica las principales instituciones que se dedican al abordaje de los procesos de interacción legal en Colombia.

9. ¿Qué consideraciones éticas y legales existen en Colombia para el ejercicio de la psicología jurídica y forense y cuáles son sus implicaciones?
- Consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología jurídica y forense en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes civiles y penales.
- El/la estudiante analiza críticamente las consideraciones éticas y legales para el ejercicio de la psicología jurídica y forense en Colombia según la Ley 1090 de 2006 y las principales leyes civiles y penales.
10. ¿Qué estrategias y procesos de evaluación, intervención y reparación psicológica existen para orientar a las personas y al Estado en el mejoramiento de la convivencia y la calidad de vida de las personas?
- a. Principales estrategias y procesos de evaluación psicológica con personas y grupos.
- a. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de evaluación psicológica con personas y grupos.
- b. Principales estrategias y procesos de intervención psicológica con personas y grupos.
- b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de intervención psicológica con personas y grupos.
- c. Principales estrategias y procesos de reparación psicológica con grupos y comunidades.
- c. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de reparación psicológica con grupos y comunidades.
11. ¿Qué estrategias y procesos de asesoría psicológica existen para realizar mediación de conflictos, empoderamiento de las víctimas y reeducación de los criminales?
- a. Principales estrategias y procesos de asesoría psicológica para realizar mediación de conflictos.
- a. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de asesoría psicológica para realizar mediación de conflictos.
- b. Principales estrategias y procesos de asesoría psicológica para empoderar a víctimas de los delitos.
- b. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de asesoría psicológica para empoderar a víctimas de los delitos.
- c. Principales estrategias y procesos de asesoría psicológica para la reeducación de personas que han cometido delitos.
- c. El/la estudiante reconoce las principales estrategias y procesos de asesoría psicológica para la reeducación de personas que han cometido delitos.
-

Tabla 22. *Competencias investigativas correspondientes al área de formación de Proyecto de grado.*

Área de formación:		Proyecto de grado: trabajo individual
Preguntas-problema	Contenidos curriculares	Competencias investigativas
1. ¿Qué es un proyecto de grado en psicología?	<p>a. Características de un proyecto de grado en psicología.</p> <p>b. Implicaciones investigativas y sociales del proyecto de grado en psicología.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica las características de un proyecto de grado en psicología.</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente las implicaciones investigativas y sociales un proyecto de grado en psicología.</p>
2. ¿Qué tipos de proyecto de grado se pueden hacer según los lineamientos de la facultad?	<p>a. Tipos de proyecto de grado que existen en psicología.</p> <p>b. Opciones de proyecto de grado en psicología que ofrece la facultad.</p>	<p>a. El/la estudiante caracteriza los diferentes tipos de proyecto de grado que existen en psicología.</p> <p>b. El/la estudiante diferencia cada una de las opciones de proyecto de grado en psicología que ofrece la facultad.</p>
3. ¿Acerca de qué temas puedo hacer mi proyecto de grado?	<p>a. Temas de los grupos y líneas de investigación que se ofrecen en la facultad por asignatura o área temática.</p> <p>b. Subtemas que se pueden trabajar como parte de un grupo o línea de investigación.</p>	<p>a. El/la estudiante identifica los temas de los grupos y líneas de investigación que se ofrecen en la facultad por asignatura o área temática.</p> <p>b. El/la estudiante analiza críticamente los subtemas que se pueden trabajar como parte de un grupo o línea de investigación.</p>
4. ¿Qué criterios debo tener en cuenta escoger un tema para mi proyecto de grado?	<p>a. Criterios externos para escoger un tema de proyecto de grado: pertinencia, relevancia, disponibilidad de recursos en la facultad.</p> <p>b. Criterios internos para escoger un tema de proyecto de grado: intereses personales, aptitudes y competencias del estudiante.</p> <p>c. Delimitación contextual, poblacional, temporal y conceptual del tema de investigación.</p>	<p>a. El/la estudiante caracteriza los criterios externos para escoger un tema de proyecto de grado: pertinencia, relevancia, disponibilidad de recursos en la facultad.</p> <p>b. El/la estudiante caracteriza los criterios internos para escoger un tema de proyecto de grado: intereses personales, aptitudes y competencias del estudiante.</p> <p>c. El/la estudiante delimita contextual, poblacional, temporal y conceptualmente un tema de investigación considerando los criterios externos e internos para su escogencia.</p>
6. ¿Qué antecedentes hay respecto al tema de mi proyecto de grado?	<p>a. Búsqueda y referenciación en el Thesauró de la American Psychological Association (APA).</p> <p>b. Traducción del tema de investigación escogido en un concepto del Thesauró de la American Psychological Association (APA).</p>	<p>a. El/la estudiante busca y referencia conceptos en el Thesauró de la American Psychological Association (APA).</p> <p>b. El/la estudiante traduce el tema de investigación escogido para su tesis en un concepto del Thesauró de la American Psychological Association (APA).</p>
7. ¿Cómo puedo buscar y seleccionar aquellos antecedentes que sean indispensables para fundamentar mi proyecto de grado?	<p>a. Búsqueda de información en bases de datos, revistas y libros científicos con base en los conceptos encontrados en el Thesauró.</p> <p>b. Selección de documentos requeridos para realizar una revisión de antecedentes precisa y adecuada según el tema de investigación escogido.</p>	<p>a. El/la estudiante busca información en bases de datos, revistas y libros científicos con base en los conceptos encontrados en el Thesauró.</p> <p>b. El/la estudiante selecciona los documentos requeridos para realizar una revisión de antecedentes precisa y adecuada según el tema de investigación escogido.</p>
8. ¿Cómo traducir el tema de investigación en una pregunta o problema de investigación?	<p>a. Pautas para formular preguntas de investigación de acuerdo con la delimitación contextual, poblacional, temporal y conceptual del tema de investigación y los intereses particulares del investigador.</p> <p>b. Traducción del</p>	<p>a. El/la estudiante reconoce las pautas para formular preguntas de investigación de acuerdo con la delimitación contextual, poblacional, temporal y conceptual del tema de investigación y los intereses particulares del investigador.</p>

- tema de investigación escogido en una pregunta de investigación.
9. ¿Cómo definir los objetivos de la investigación del proyecto de grado?
10. ¿Cómo organizar la información recopilada para la redacción del marco teórico del proyecto de grado?
11. ¿Cómo elegir el diseño y la metodología de investigación del proyecto de grado de acuerdo con la pregunta de investigación formulada? (Competencias del área de investigación)
12. ¿Cómo plantear hipótesis de investigación o acercamientos preliminares al contexto de investigación que sirvan de referencia para responder a la pregunta de investigación del proyecto de grado?
13. ¿Cómo diseñar y aplicar instrumentos coherentes con el diseño y la metodología de investigación escogidas que permitan responder a la pregunta de investigación? (competencias del área de investigación)
14. ¿Cómo registrar, sintetizar y presentar los hallazgos encontrados en los instrumentos de investigación?
- Definición de los objetivos de investigación de acuerdo con la pregunta de investigación, la delimitación del tema y los intereses particulares del estudiante.
- a. Estructura establecida por la American Psychological Association (APA) para la redacción del marco teórico.
- b. Redacción del marco teórico del proyecto de grado a partir de la información revisada y seleccionada previamente.
- a. Criterios para la elección del diseño y la metodología de la investigación de acuerdo con la pregunta de investigación y los intereses del estudiante.
- b. Selección del diseño y la metodología de investigación para el proyecto de grado.
- a. Criterios para plantear hipótesis de investigación en investigación cuantitativa.
- b. Criterios para hacer un acercamiento inicial al contexto de investigación en investigación cualitativa.
- c. Elección entre el planteamiento de hipótesis o la realización de acercamientos preliminares al contexto de investigación de acuerdo con el tipo de diseño y la metodología de investigación escogidas.
- a. Criterios para elegir entre diseñar instrumentos de investigación o utilizar instrumentos de investigación ya validados.
- b. Criterios éticos y de planificación para la aplicación de los instrumentos de investigación en un contexto poblacional específico.
- c. Aplicación de los instrumentos de investigación en respuesta a la pregunta de investigación planteada.
- a. Criterios para el registro organizado de la información recogida en los instrumentos de investigación aplicados.
- b. Criterios para sintetizar la información
- b. El/la estudiante traduce el tema de investigación escogido en una pregunta de investigación.
- El/la estudiante define los objetivos de su proyecto de grado de acuerdo con la pregunta de investigación, la delimitación del tema y los intereses particulares del estudiante.
- a. El/la estudiante reconoce la estructura necesaria para la redacción del marco teórico del trabajo de grado.
- b. El/la estudiante redacta el marco teórico de su proyecto de grado de acuerdo con la estructura establecida por la American Psychological Association (APA).
- a. El/la estudiante identifica los criterios para la elección del diseño y la metodología de la investigación de acuerdo con la pregunta de investigación y sus intereses.
- b. El/la estudiante selecciona el diseño y la metodología de investigación de su proyecto de grado teniendo en cuenta como criterios las implicaciones contextuales de la pregunta de investigación, los objetivos planteados y los recursos de los que dispone para su realización.
- a. El/la estudiante identifica los criterios para plantear hipótesis de investigación en investigación cuantitativa.
- b. El/la estudiante identifica los criterios para hacer un acercamiento inicial al contexto de investigación en investigación cualitativa.
- c. El/la estudiante elige con criterios claros entre plantear hipótesis o hacer un acercamiento preliminar al contexto de investigación de acuerdo con el tipo de diseño y la metodología de investigación escogidas.
- a. El/la estudiante identifica los criterios para elegir entre diseñar instrumentos de investigación o utilizar instrumentos de investigación ya validados.
- b. El/la estudiante identifica los criterios éticos y de planificación para la aplicación de los instrumentos de investigación.
- c. El/la estudiante aplica en el contexto seleccionado los instrumentos o técnicas de investigación elegidos considerando las condiciones previstas para la realización de la investigación como las implicaciones éticas para su ejecución.
- a. El/la estudiante identifica los criterios para el registro organizado de la información recogida en los instrumentos de investigación aplicados.
- b. El/la estudiante identifica los criterios para

- registrada.
- c. Criterios para presentar la información sintetizada en resultados explicados a partir de Tablas y Figuras según los lineamientos de la American Psychological Association (APA).
- d. Desarrollo del registro, síntesis y presentación de la información encontrada en los instrumentos de investigación.
15. ¿Cómo sacar conclusiones de los resultados encontrados en el proceso de investigación?
- a. Criterios para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados.
- b. Criterios para analizar procedimental y éticamente los resultados obtenidos en el proceso de investigación.
- c. Criterios para analizar los alcances descriptivos, explicativos o aplicativos de los resultados y sus limitaciones según las condiciones del contexto de investigación elegido.
- d. redacción de las conclusiones del trabajo en respuesta a la pregunta de investigación y teniendo en cuenta criterios de análisis procedimental, ético y de generalización de los resultados encontrados en el proceso investigativo.
16. ¿Qué propuestas y planteamientos adicionales se pueden hacer para seguir profundizando en el tema de investigación o darle un abordaje diferente?
- a. Criterios para formular propuestas y planteamientos adicionales para futuros investigadore(a)s que quieran seguir profundizando en el tema de investigación escogido.
- b. Redacción de propuestas y planteamientos adicionales de investigación en la discusión del trabajo.
17. ¿Cómo exponer y presentar públicamente el trabajo investigativo realizado en el proyecto de grado?
- a. Criterios para escribir el resumen o abstract del trabajo de grado.
- b. Criterios para el diseño y elección del formato de presentación del trabajo: diapositivas, plotter y otros formatos.
- c. Criterios de expresión oral y corporal para la exposición adecuada del trabajo de grado dependiendo del tipo de público (comunidad científica, población no académica, etc).
- d. Presentación del trabajo de grado aplicando los criterios para el diseño y elección del formato de presentación del trabajo de grado, así como los criterios de expresión oral y corporal.
- synetizar la información registrada.
- c. El/la estudiante identifica los Criterios para presentar la información sintetizada en Tablas y Figuras según los lineamientos de la American Psychological Association (APA).
- d. El/la estudiante desarrolla el registro, síntesis y presentación de la información encontrada en los instrumentos de investigación según los lineamientos de la American Psychological Association (APA).
- a. El/la estudiante identifica los criterios para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados.
- b. El/la estudiante identifica los criterios para analizar procedimental y éticamente los resultados obtenidos en el proceso de investigación.
- c. El/la estudiante identifica los criterios para analizar los alcances descriptivos, explicativos o aplicativos de los resultados y sus limitaciones según las condiciones del contexto de investigación elegido.
- d. El/la estudiante redacta las conclusiones del trabajo en respuesta a la pregunta de investigación y teniendo en cuenta criterios de análisis procedimental, ético y de generalización de los resultados encontrados en el proceso investigativo.
- a. El/la estudiante identifica criterios para formular propuestas y planteamientos adicionales para futuros investigadore(a)s que quieran seguir profundizando en el tema de investigación escogido.
- b. El/la estudiante redacta propuestas y planteamientos adicionales de investigación en la discusión del trabajo de grado.
- a. El/la estudiante identifica los criterios para escribir el resumen o abstract del trabajo de grado.
- b. El/la estudiante identifica los criterios para el diseño y elección del formato de presentación del trabajo: diapositivas, plotter y otros formatos.
- c. El/la estudiante identifica los criterios de expresión oral y corporal para la exposición adecuada del trabajo de grado dependiendo del tipo de público (comunidad científica, población no académica, etc).
- d. El/la estudiante presenta el trabajo de grado aplicando los criterios para el diseño y elección del formato de presentación del trabajo de grado, así como los criterios de expresión oral y corporal.

18. ¿Qué criterios se deben tener en cuenta para publicar el trabajo de grado en una revista indexada o en un congreso?
- a. Criterios para la búsqueda y selección de revistas y eventos científicos adecuados para socializar el trabajo de grado según su tema y alcance.
- b. Criterios para presentar el trabajo de grado en una revista indexada para su posterior publicación.
- c. Criterios para exponer el trabajo de grado en un congreso o un evento científico.
- a. El/la estudiante identifica criterios para la búsqueda y selección de revistas y eventos científicos adecuados para socializar el trabajo de grado según su tema y alcance.
- b. El/la estudiante identifica criterios para presentar el trabajo de grado en una revista indexada para su posterior publicación.
- c. El/la estudiante identifica criterios para exponer el trabajo de grado en un congreso o un evento científico.

Área de formación:

Proyecto de grado: trabajo grupal en un grupo/línea de investigación

Preguntas-problema

Contenidos curriculares

Competencias investigativas

- |  |  |  |
|--|--|--|
| 1. ¿A cuál grupo de investigación de la facultad le gustaría vincularse y por qué?   | - Objetivos y antecedentes investigativos del grupo / línea de investigación.  | - El/la estudiante se vincula a un grupo de investigación teniendo un claro conocimiento tanto de los objetivos y avances de dicho grupo/línea como de sus intereses con respecto dichos objetivos.                                |
| 2. ¿Qué roles y responsabilidades existen al interior del grupo/ línea de investigación?   | - Roles y responsabilidades de las personas que hacen parte del grupo/línea de investigación.                                | - El/la estudiante acepta y cumple las responsabilidades que le asignan al interior del grupo/línea de investigación al cual se ha vinculado, mostrando avances periódicos del trabajo que ha realizado.                           |
| 3. ¿Cómo se puede participar en las sesiones grupales del grupo/línea de investigación?  | - Condiciones para participar en las sesiones grupales del grupo/línea de investigación.                                     | - El/la estudiante participa en las reuniones del grupo de investigación haciendo aportes novedosos, pertinentes y sustentados, reconociendo los alcances y limitaciones de su saber psicológico.                                  |
| 4. ¿Cómo se pueden manejar las diferencias personales y teóricas que surjan en los procesos de interacción al interior del grupo/línea de investigación? | - Repuestas argumentativas asertivas en el manejo de las diferencias personales y teóricas.                                  | - El/la estudiante responde de forma respetuosa ante las críticas que le hacen sus colegas reconociendo sus errores personales y la necesidad de aprender a partir de estos haciendo los ajustes pertinentes al trabajo realizado. |
| 5. ¿Cómo se pueden hacer aportes al grupo/línea de investigación desde el trabajo de grado personal?   | - Aportes y contribuciones periódicas que debe hacer cada estudiante grupo/línea de investigación desde su trabajo de grado. | - El/la estudiante hace aportes y contribuciones significativas al grupo/línea de investigación desde los avances realizados en su trabajo de grado.   |
-



Tabla 23. Competencias genéricas propuestas por Ascofapsi que podrían ser evaluadas en las prácticas profesionales.

Diseño de programas	Evaluación y definición de metas	Intervención	Comunicación	Investigación	Seguimiento
Establecer objetivos, preguntas e indicadores de logro de programas.	Identificar los aspectos que son objeto de interés para el contexto en el que se desenvuelve el profesional.	Diseñar herramientas de intervención en los diferentes campos de acción de la psicología.	Retroalimentar de manera adecuada y eficaz el desempeño del cliente y los aspectos relevantes del contexto de interés.	Identificar, dar cuenta y aplicar los métodos básicos de investigación en psicología.	Determinar las estrategias de evaluación apropiadas para identificar los aspectos de interés tras la intervención.
Delimitar los elementos de interés a abordar en los programas de acuerdo con las necesidades del contexto.	Establecer y delimitar los objetivos que permitan entender y abordar los elementos de interés en los contextos en los que se desempeña.	Utilizar las herramientas pertinentes para generar cambio en los aspectos requeridos de acuerdo con la evaluación previa.	Transmitir de manera sintética y analítica conocimientos y experiencias del campo de la psicología, pertinentes con las demandas del contexto.	Identificar y establecer las herramientas pertinentes para el análisis de los datos de investigación, de orden estadístico o no.	Evaluar el estado de los indicadores tras la intervención a corto mediano y largo plazo.
Establecer formas de actuación de acuerdo con las necesidades identificadas en los contextos y establecer modos alternos de acción ante posibles cambios.	Planear los pasos a seguir para dar respuesta a las demandas de los contextos en los que se desempeña.	Modificar las herramientas de intervención disponibles para responder a las demandas del contexto y los elementos de interés evaluados.	Expresar información precisa y clara requerida en los diferentes contextos del desempeño profesional soportada en supuestos teóricos y metodológicos de la disciplina.	Formular metodologías de investigación acordes con los problemas planteados.	Emprender acciones alternativas ante la identificación de deterioro o efectos adversos durante el periodo de seguimiento.
Plantear formas de evaluación en los diferentes momentos de los programas.	Establecer parámetros de logro, adecuación y éxito en el desempeño de acuerdo al contexto evaluado.	Varias estrategias y elegir la que mejor oportunidad de cambio que tenga.		Identificar y analizar críticamente las metodologías investigativas que respaldan las explicaciones de los fenómenos psicológicos o la formulación de nuevos conceptos o constructos.	
Planear formas de retroalimentación y divulgación de los resultados de los	Generar hipótesis y			Conocer y aplicar las herramientas	

programas y su proceso.

relacionar los  
elementos  
implicados  
dentro de los  
contextos que  
puedan ser de  
interés.

psicométricas  
para garantizar la  
confiabilidad y la  
validez de los  
instrumentos de  
medición y  
evaluación en  
psicología.

Expresar y  
solicitar  
información  
precisa y clara  
requerida en los  
diferentes  
contextos del  
desempeño  
profesional  
soportada en  
sustentos teóricos  
y metodológicos  
de la disciplina.

---

Tabla 24. *Competencias profesionales de tipo específico propuestas por Ascofapsi que podrían ser desarrolladas en las prácticas profesionales.*

Área de formación:	Prácticas profesionales			
Temáticas a trabajar: Según el proyecto del sitio de práctica profesional previsto por la facultad.	Evaluación y definición de metas			
	Área clínica y de la salud (I)	Área educativa (II)	Área del trabajo (III)	Área social (IV)
	Utilizar métodos de evaluación y métodos de formulación de caso coherentes con un enfoque establecido de psicología clínica y de la salud.	Utilizar métodos de evaluación coherentes con desarrollos propios de un enfoque establecido en psicología educativa.	Utilizar métodos de evaluación y formulación de caso coherentes con desarrollos de la psicología organizacional y del trabajo.	Utilizar métodos de evaluación y comprensión de fenómenos sociales propios de la psicología social.
	Establecer objetivos y prioridades de evaluación a partir de un diálogo abierto con sus consultantes y/o con otras personas relevantes de su contexto.	Establecer objetivos y prioridades de evaluación a partir de un diálogo abierto con directivas, estudiantes y padres de familia.	Establecer objetivos y prioridades de evaluación a partir de un diálogo abierto con trabajadores, directivas y otras instancias de la organización involucradas.	Establecer objetivos y prioridades de evaluación a partir de un diálogo abierto con todos los actores involucrados en el grupo social de interés.
Utilizar de manera adecuada sistemas internacionales de clasificación diagnóstica como DSM-IV o CIE-10, lo que incluye utilización de árboles de decisión diagnóstica y diagnóstico diferencial.	Detectar los factores relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, detectar de manera temprana trastornos del aprendizaje, identificar su etiología en el caso particular y diferenciarlos conceptualmente de acuerdo a algún sistema internacional de clasificación diagnóstica como el DSM-IV o CIE-10.	Conocer y aplicar distintos métodos de diagnóstico organizacional (en el ámbito grupal) así como de selección de personal y análisis de ajuste laboral (en el ámbito individual).		
Utilizar la información obtenida para integrar y formular metas de cambio terapéutico y/o de hábitos en salud, de forma que dichas metas sean coherentes,	Utilizar la información obtenida en su proceso de evaluación para formular metas de mejoramiento institucional en relación con el proceso de	Formular metas de ajuste laboral y mejoramiento organizacional que son específicas, verificables y coherentes con otras políticas institucionales, así como con criterios de bienestar laboral.	Formular metas de cambio social/comunitario específicas, verificables y coherentes con la información obtenida en su proceso de evaluación.	

factibles, específicas y enseñanza- verificables. aprendizaje, así como para formular metas de mejoría en el ajuste escolar de estudiantes que hayan requerido atención particular.

Diseño de programas

Diseñar programas de mejoramiento del entorno de enseñanza- aprendizaje, así como programas de mejoramiento del ajuste escolar de estudiantes particulares, de manera coherente con la información obtenida en su proceso de evaluación, y con un enfoque establecido en psicología educativa, así como con otras políticas y recursos de la institución educativa.

Flexibilizar y adaptar las estrategias de intervención a las condiciones reales de vida de los consultantes, sin faltar a los estándares de calidad requeridos.

Flexibilizar y adaptar las estrategias de intervención a las condiciones relevantes de sus usuarios (por ejemplo condiciones de vida o infraestructura), sin faltar a los estándares de calidad requeridos.

Atender características relevantes de sus usuarios como edad, etapa de desarrollo

Diseñar programas de mejoramiento organizacional y mejoramiento del bienestar laboral de manera acorde con la información obtenida en su proceso de evaluación, así como con la literatura especializada en psicología organizacional, y con otras políticas de la organización.

Flexibilizar y adaptar las estrategias de intervención de acuerdo con otras políticas institucionales, y con los recursos disponibles, manteniendo altos estándares de calidad.

Atender características relevantes de los usuarios, así como características y recursos de la organización, con el fin

Diseñar programas que retomen la información obtenida en la evaluación, que sean coherentes con un enfoque de psicología social, y que involucren, empoderen y promuevan la acción de actores sociales relevantes involucrados en su fenómeno de interés.

Flexibilizar y adaptar las estrategias de intervención de acuerdo con la realidad social de los diferentes actores involucrados.

Seleccionar sus estrategias de evaluación e intervención de fenómenos sociales atendiendo características relevantes, como acceso a los

<p>Atender características relevantes de los consultantes como edad, etapa de desarrollo vital, o características sociodemográficas, con el fin de seleccionar y diseñar sus estrategias de evaluación e intervención.</p>	<p>vital, características sociodemográficas, tipo de institución educativa, o recursos logísticos y financieros, con el fin de seleccionar y diseñar sus estrategias de evaluación e intervención.</p>	<p>de seleccionar y diseñar estrategias de evaluación e intervención apropiadas.</p>	<p>actores involucrados, disponibilidad de tiempo/recursos o acceso de diferentes fuentes de información.</p>
--	--	--	---

#### Intervención

<p>Remitir consultantes para evaluación e intervención por parte de otros profesionales de la salud cuando sea necesario.</p>	<p>Remitir estudiantes para evaluación por parte de otros profesionales cuando sea necesario.</p>	<p>Remitir participantes de las organizaciones para evaluación por parte de otros profesionales de la salud cuando sea necesario.</p>	<p>Conformar equipos de trabajo interdisciplinar en los procesos de análisis de problemas sociales.</p>
<p>Reconocer la fundamentación teórica y metodológica de distintas alternativas de intervención en psicología clínica y/o de la salud, tomando posición crítica ante ellas.</p>	<p>Reconocer la fundamentación teórica y metodológica de distintas aproximaciones en psicología educativa, tomando posición crítica ante ellas.</p>	<p>Reconocer la fundamentación teórica y metodológica de distintas aproximaciones en psicología de las organizaciones y el trabajo, tomando posición crítica ante ellas.</p>	<p>Reconocer la fundamentación teórica y metodológica de distintas aproximaciones en psicología aplicada al análisis de problemas sociales, tomando una posición crítica ante ellas.</p>
<p>Implementar alternativas de intervención clínica de forma planeada y coherente con la información obtenida en la evaluación de caso, y coherentes con un enfoque de psicología clínica y/o de la salud.</p>	<p>Implementar planes de acción e intervención de forma planeada y coherente con la información obtenida en la fase de evaluación, y coherentes con un enfoque establecido en psicología educativa.</p>	<p>Implementar planes de acciones de intervención de forma planeada y coherente con la información obtenida en la evaluación, y coherentes con un enfoque en psicología de las organizaciones y del trabajo.</p>	<p>Formular y ejecutar estrategias de intervención de manera conjunta con los actores involucrados, tomando en cuenta para ello características relevantes del medio.</p>

#### Seguimiento

En cuanto a las competencias de Seguimiento, independientemente del campo de desempeño profesional, se definen las siguientes:  
 Establece criterios verificables de los resultados de las intervenciones realizadas.  
 Despliega estrategias de seguimiento de los resultados una vez terminada la intervención.

#### Comunicación

En cuanto a las siguientes competencias de Comunicación, independientemente del campo de desempeño profesional, se definen las siguientes:

Sistematizar y publicar en revistas especializadas los resultados de sus actividades de evaluación, intervención y seguimiento.

Presentar los resultados de sus evaluaciones e intervenciones de manera clara y comprensible para profesionales de otras áreas, tanto de forma oral como por escrito.

Divulgar del conocimiento psicológico, así como sus estrategias de evaluación, intervención y seguimiento, de manera que sea comprensible y útil para sus beneficiarios y para la población en general, retroalimentando de manera efectiva los cambios de sus beneficiarios, y despejando sus dudas de manera que se cumplan las expectativas en torno al servicio. Esto tanto de forma oral como por escrito.

Promover procesos de cambio a partir de la comunicación de su comprensión y sus propuestas de evaluación e intervención sobre los fenómenos de su interés.

---

## Referencias

- Aguilera, A. (2006). *Análisis epistemológico de la psicología Académica y los programas de psicología en Colombia*. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. Primera Edición.
- Alzate, G. (2008). *Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología en Colombia*. *Universitas Psychologica*, 7(2), 425-439. Artículo recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/cap09\\_psychologica\\_V7N2.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/cap09_psychologica_V7N2.pdf)
- Anderson, N; Cohen, K; Stephens, S; Hadjistavropoulos, T; Lichtenberg, J; Derevensky, J; Zlotlow, S; Caputo, A. (2007). *Memorandum of understanding between the APA and the CPA for phasing out the process of concurrent accreditation of doctoral training programs and predoctoral internship training programs in professional psychology*. Canadian Psychological Association. Texto disponible en: <http://www.cpa.ca/cpsite/userfiles/Documents/Accreditation/APA-CPA%20Joint%20Accreditation%20Memorandum%20of%20Understanding.pdf>
- Ardila, R. (1978). *La Profesión del psicólogo*. México: Editorial Trillas.
- Ardila, R. (1969). *Desarrollo de la Psicología Latinoamericana*. *Revista latinoamericana de Psicología*, 1(1), 63-71. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80510106.pdf>
- Ardila, R. (1988). Los primeros 20 años de la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(03), 401-406. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80520307.pdf>
- Asociación Colombiana de Facultades de Psicología - Ascofapsi (2010). Página web: [http://www.ascofapsi.org.co/b\\_historia.htm](http://www.ascofapsi.org.co/b_historia.htm)

Ballesteros, B; González, D; Peña, T. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Asociación Colombiana de facultades de Psicología (Ascofapsi). Documento recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Competencias\\_profesionales\\_psicologia.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Competencias_profesionales_psicologia.pdf)

Beneitone, P & cols.(2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final-Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Texto recuperado de: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)

Benito, E. (2009). *La formación en psicología: revisión y perspectivas*. Revista Psiencia, 1(2), 3-10. Artículo recuperado de: <http://www.psiencia.org/index.php/psiencia/article/viewPDFInterstitial/16/35>

Competencias profesionales del psicólogo (2007). Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos - EuroPsy ©. Recuperado de: <http://www.europsy.cop.es/index.php?page=competencias>

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Pagina web: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186382.html>

Decreto 1527 de julio 24 de 2002: “*Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología*.”.Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86072\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86072_archivo_pdf.pdf)

Decreto 3963 de 2009: “*Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior*”. Recuperado de: [http://www.udenar.edu.co/actualidad/ecaes\\_decreto\\_3963\\_de\\_14\\_ecaes.pdf](http://www.udenar.edu.co/actualidad/ecaes_decreto_3963_de_14_ecaes.pdf)



- Díaz, M; Alvarado, S; Asmar, M; & cols. (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Recuperado de: <http://www.uamerica.edu.co/pub2/EducacionSuperior/FlexibilidadyeducacionI.pdf>
- Edwards, H. (2000). *Trilateral Forum on Professional Psychology, working notes of the year 2000 meeting*. Canadian Psychological Association. Texto disponible en: <http://www.fitpsy.org/cached/trilateral/trilat2000.pdf>
- Fermoso, P. (1997). *Teoría de la educación*. México: Editorial Trillas.
- Ferrer, A. (2007). *El problema de los enfoques en la formación de psicólogos*. Documento de conferencia recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/problema\\_Enfoques\\_Psicologo.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/problema_Enfoques_Psicologo.pdf)
- Flórez, L & cols. (2003). *El legado de Rubén Ardila: de la Biología a la cultura*. Capítulo 8: La contribución de Rubén Ardila a la organización profesional de la psicología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Forero, F; Jaramillo, R; Pinilla, P; Vera, E; Zambrano, A; Zapata, V. (1999). *Educabilidad y enseñabilidad. Pedagogía y Educación, Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de los Programas en educación*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación (CNA).
- Fouad, N; Grus, C; Hatcher, R; Kaslow, N; Hutchings, P; Madson, M; Collins, F; Crossman, R. (2009). *Competency benchmarks: A developmental model for understanding and measuring competence in professional psychology*. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 5-26
- Fuentes, M. (2007). *Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual*. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 51-58. Artículo recuperado de: [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/v10n2/art-05\\_51-58.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/v10n2/art-05_51-58.pdf)

- Gallager, L. (2005). *Thesaurus: of Psychological Index Terms*. Tenth Edition. Washington: American Psychological Association.
- González, R. (2007). *Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia*. Revista Diversitas-Perspectivas en psicología, 3(1), 11-23. Recuperado de: [http://www.usta.edu.co/otras\\_pag/revistas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_5/vol.3no.1/articulo\\_1.pdf](http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_5/vol.3no.1/articulo_1.pdf)
- Gracida, Y; Olea, P & cols. (2001). *Investigación documental, acto de conocimiento*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, J., Cuchimaque, E., Díaz, H., Gómez, L., Posada, L. & cols. (2010). *Orientaciones para el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro-Ecaes: Psicología*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Texto recuperado de: [http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=568&Itemid=1061](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=568&Itemid=1061)
- Rodríguez, J., Medellín, E., Arias, V., Peña, T. & cols. (2003). *Guía de orientación para los exámenes de calidad de la educación superior en psicología*. Icfes-Ascofpasi. Documento disponible en: <http://www.infopsicologica.com/documentos/ecaesguia.pdf>
- Gutiérrez, T; Pallarès, S. (2007). *La titulación de psicología en España: primeras fases del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Revista de Educación y Desarrollo, 6, 35-44. Artículo recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/6/006\\_Gutierrez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/6/006_Gutierrez.pdf)
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. McGraw-Hill Interamericana. p50.

- Herrera, A; Restrepo, M; Uribe, A; López, C. (2009). *Competencias académicas y profesionales del psicólogo*. Revista Diversitas-Perspectivas en psicología, 5(2), 241-254. Artículo recuperado de: [http://www.usta.edu.co/otras\\_pag/revistas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_9/vol.5no.2/articulo\\_3.pdf](http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_9/vol.5no.2/articulo_3.pdf)
- Kaslow, N; Grus, C; Campbell, L; Fouad, N; Hatcher, R; Rodolfa, E. (2009). *Competency assessment toolkit for professional psychology*. Training and Education in Psychology, 3(4), 27-45.
- Kaslow, N; Rubin, N; Bebeau, M; Leigh, I; Lichtenberg, J; Nelson, P; Portnoy, S; Smith, I. (2007). *Guiding Principles and Recommendations for the Assessment of Competence*. Professional Psychology: Research and Practice 38 (5), 441-451.
- Kaslow, N; Rubin, N; Bebeau, M; Leigh, I; Lichtenberg, J; Nelson, P; Portnoy, S; Smith, I. (2007). *Competency Assessment Models*. Professional Psychology: Research and Practice 38 (5), 463-473.
- Knowles, M; Sabourin, M. (2008). *Psychology and modern life challenges: The 2<sup>nd</sup> Middle East and North Africa Regional Conference of Psychology, Amman, Jordan, 2007*. International Journal of Psychology, 43(2), 130-139. Artículo recuperado de: [http://pdfserve.informaworld.com/430532\\_791800692.pdf](http://pdfserve.informaworld.com/430532_791800692.pdf)
- Knowles, M; Holton, E; Swanson, R. (2001). *Andragogía, El aprendizaje de los adultos*. México D. F: Alfaomega Grupo Editor S.A.
- Ley 30 del 28 de diciembre de 1992: “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior”. Recuperado de: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)
- Ley 1090 de septiembre 6 de 2006: “Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de: <http://www.colpsic.org.co/resources/Ley1090-06.pdf>

- Lipp, O; Terry, D; Chalmers, D; Bath, et al. (2006). *Learning outcomes and curriculum development in psychology*. Sydney: Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales*. Bogotá.
- Mogalakwe, M. (2006). *The use of documentary research methods in social research*. African Sociological Review, 10(1), 221-230. Artículo recuperado de: [http://www.codesria.org/IMG/pdf/Research\\_Report\\_-\\_Monageng\\_Mogalakwe.pdf](http://www.codesria.org/IMG/pdf/Research_Report_-_Monageng_Mogalakwe.pdf)
- Molina, D. (2004). *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación*. Revista Iberoamericana de Educación 33(6). Artículo recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF>
- Montealegre, R. (1981). *Problemática de la formación del psicólogo en Colombia*. Revista de la Federación Colombiana de Psicología, 1, 9-33.
- National Standards for High School Psychology Curricula. (2005). American Psychological Association. Recuperado de: <http://www.apa.org/ed/precollege/topss/national-standards.pdf>
- Parra, C. (2004). *Apuntes sobre investigación formativa*. Revista Educación y Educadores 7, 57-78.
- Paul, R; & Elder, L. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. The Foundation For Critical Thinking. Texto recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Payne, G; Payne, J. (2004). *Key Concepts in Social Research*. Londres: Publicaciones Sage.
- Peiró, J. (2003). *La enseñanza de la psicología en Europa: Un proyecto de titulación europea*. Papeles del psicólogo, 86, 25-33. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/778/77808603.pdf>

- Peña, T. (1993). *La psicología en Colombia: Historia de una disciplina y profesión*. Historia Social de la Ciencia en Colombia. Tomo IX. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias. Recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/psicologia\\_colombia\\_telmo\\_pena.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/psicologia_colombia_telmo_pena.pdf)
- Peterson, R. L., McHolland, J., Bent, R. J., Davis-Russell, E., Edwall, G. E., Magidson, E., et al. (Eds.) (1992). *The core curriculum in professional psychology*. Washington, DC: American Psychological Association & National Council of Schools of Professional Psychology.
- Puche, R. (2008). *Hacia un estado del arte de los grupos de investigación en Psicología*. Observatorio de Calidad en La Educación Superior en psicología – Asociación Colombiana de facultades de Psicología (Ascofapsi). Recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/estado\\_del\\_arte\\_R\\_Puche.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/estado_del_arte_R_Puche.pdf)
- Puche, R. (2003). *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la psicología académica en Colombia*. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi). Recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Elem\\_relevantes\\_Arte\\_psi\\_o\\_Academica.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Elem_relevantes_Arte_psi_o_Academica.pdf)
- Puche, R; Castillo, E. (2001). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo. En Villegas, J y Toro, J, Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Buenos Aires: Editorial Sociedad Interamericana de Psicología. Texto recuperado de: <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/publicaciones/rpuche/Cap.%20Forma%20Psicologos%20en%20Col.pdf>

- Restrepo, B. (2002). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Documento recuperado de:*  
[http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_6674.pdf](http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf)
- Revelo, J. (2002). *Sistemas y Organismos de Evaluación y Acreditación de La Educación Superior en Iberoamérica: Reto de garantía y Fomento de la Calidad.* Consejo Nacional de Acreditación, Colombia. Recuperado de:  
[http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico6.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico6.pdf)
- Robledo, A. (2008). *La formación de psicólogos y psicólogas en Colombia.* Revista Universitas Psychologica, 7(1), 9-18. Recuperado de:  
[http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/formacion\\_psicologas\\_os\\_Colombia.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/formacion_psicologas_os_Colombia.pdf) también disponible en:  
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/196/201>
- Ruiz, M; Jaraba, B; Romero, L. (2005). *Competencias laborales y la formación universitaria.* Psicología desde el Caribe, 16, 64-91. Recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21301603.pdf>
- Sánchez, J. (2003). *La formación del psicólogo en una perspectiva internacional, Una breve selección documental comparada.* Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi). Texto recuperado de:  
[http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/formacion\\_psico\\_perspectiva%20inter.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/formacion_psico_perspectiva%20inter.pdf)
- Segura, S. & Bejarano, A. (2003). *Modelo Pedagógico de la Educación a Distancia Apoyada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente – CUAO.* Memorias: Encuentro educación a distancia y entornos virtuales en la educación superior calidad, acreditación, experiencias y retos. Santiago de Cali, Mayo 7,8,9 de 2003.

Silva, M. (2007). *La enseñanza de la Psicología en Colombia. El legado Rodriuguista. Cambios y perspectivas*, Revista Psicogente 10(17), 60-73. Artículo recuperado de: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/17/22>

Tobón, S. (2009). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones. Segunda Edición.

Unesco: IBE Education Thesaurus (2007). Sixth Edition. Texto disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/IBE\\_Thesaurus/TH\\_alpha\\_array\\_Oct07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_Thesaurus/TH_alpha_array_Oct07.pdf)

#### Apéndice A1. Textos analizado con la matriz.

*APA guidelines for the undergraduate psychology major*. (2007). Washington, DC: American Psychological Association. Texto recuperado de: <http://www.apa.org/ed/precollege/about/psymajor-guidelines.pdf>

*APS College Competencies Specification of Areas of Specialist knowledge and skills*. (1997). The Australian Psychological Society. Texto recuperado de: [http://www.psychology.org.au/Assets/Files/competencies\\_of\\_aps\\_college\\_members.pdf](http://www.psychology.org.au/Assets/Files/competencies_of_aps_college_members.pdf)

*APA Task Force on the assessment of competence in professional psychology: Final Report*. (2006). American Psychological Association. Texto recuperado de: <http://www.apa.org/ed/resources/competency-revised.pdf>

*Appendix 1 to 'Competencies of APS Psychologists'*. (1997). The Australian Psychological Society. Documento recuperado de: <http://www.psychology.org.au/Assets/Files/CompetenciesAppendix.pdf>

Ballesteros, B., González, D. & Peña, T. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Asociación Colombiana de

Facultades de Psicología (Ascofapsi). Documento recuperado de:  
[http://www.ASCOFAPSI.org.co/documentos/2010/Competencias\\_profesionales\\_psicologia.pdf](http://www.ASCOFAPSI.org.co/documentos/2010/Competencias_profesionales_psicologia.pdf)

Bartram, D; Roe, R. (2005). *Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology*. *European Psychologist*, 10(2), 93-102.  
 Artículo recuperado de: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=14679>

Beneitone, P & cols.(2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final-Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*.  
 Texto recuperado de:  
[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)

Bula, G; Martínez, P; López, T y cols (1999). *Nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior: propuesta General*. Santafé de Bogotá: Icfes.  
 Texto disponible en:  
[http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1200](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1200)

*Certification of Psychology Specialists*. (2010). The Psychological Association of the Philippines (PAP). Documento recuperado de:  
<http://www.pap.org.ph/Forms/PAP%20Certification%20of%20Psychology%20Specialists%20Primer.pdf>

*Core competencies for The Practice of Psychology in New Zealand* (2010). New Zealand Psychologists Board. Texto recuperado de:  
<http://www.psychologistsboard.org.nz/documents/CoreCompetenciesCURRENT260310.pdf>

*Competencies of APS Psychologists*. (1996). The Australian Psychological Association. Texto recuperado de:  
[http://www.psychology.org.au/Assets/Files/competencies\\_of\\_aps\\_psychologists.pdf](http://www.psychology.org.au/Assets/Files/competencies_of_aps_psychologists.pdf)



- Edwards, H. (2000a). *A framework for the determination of competencies in relation to mobility for psychology under AIT*. Canadian psychological Association. Texto disponible en: <http://www.cpa.ca/cpsite/UserFiles/Documents/advocacy/PSWAIT/Framework.pdf>
- Edwards, H. (2000b). *Trilateral Forum on Professional Psychology, working notes of the year 2000 meeting*. Canadian Psychological Association. Texto disponible en: <http://www.fitpsy.org/cached/trilateral/trilat2000.pdf>
- EuroPsy – The European Certificate in Psychology* (2008). Texto recuperado de: [http://www.inpa-europsy.it/nuovi.docum.2008/EuroPsy\\_english.pdf](http://www.inpa-europsy.it/nuovi.docum.2008/EuroPsy_english.pdf)
- Freixa, M. (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Psicología*. Programa de Convergencia Europea. Texto recuperado de: [http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/libroblanco\\_psicologia\\_borrador.pdf](http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/libroblanco_psicologia_borrador.pdf)
- Gilbert, J. (2010). *A National Interprofessional Competency Framework*. Canadian Interprofessional Health Collaborative. Texto recuperado de: [http://www.cihc.ca/files/CIHC\\_IPCompetencies\\_Feb1210.pdf](http://www.cihc.ca/files/CIHC_IPCompetencies_Feb1210.pdf)
- González, R; Gómez, L; Espinosa, J; Cárdenas, D; Garzón, Y; Montoya, E, Nuñez, E; Solano, J; Tarquino, J. (2007). *Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia*. Revista Diversitas: Perspectivas en psicología, 3(1), 11-24. Artículo recuperado de: [http://www.usta.edu.co/otras\\_pag/revistas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_5/vol.3no.1/articulo\\_1.pdf](http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_5/vol.3no.1/articulo_1.pdf)
- Graduate Attributes of Four-Year Australian Undergraduate Psychology Program*. (2008). Australian Psychology Accreditation Council. Documento recuperado de: [http://www.apac.psychology.org.au/Assets/Files/Feb22\\_2008\\_Draft\\_Guidelines\\_Aust\\_UG\\_Psych.pdf](http://www.apac.psychology.org.au/Assets/Files/Feb22_2008_Draft_Guidelines_Aust_UG_Psych.pdf)
- Guerrero, M: (2007). *Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado*. Acta Colombiana de Psicología, 10(2), 190-192. Artículo recuperado de:

<http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/v10n2/articulosrevista/informacion%20institucional.pdf>

Halonen, J & cols. (2000). *Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes: A Report*. American Psychological Association. Texto recuperado de: [http://www.smccd.net/accounts/csmresearch/Assessing/PSYCH\\_APA\\_Learning\\_Outcomes.pdf](http://www.smccd.net/accounts/csmresearch/Assessing/PSYCH_APA_Learning_Outcomes.pdf)

*High School Psychology Standards Working Group for Revised Standards*. (2005). Washington, D.C: American Psychological Association. Documento recuperado de: <http://www.apa.org/ed/precollege/topss/national-standards.pdf>

Malo, S; Fortes, M; Verdejo, P; Orta, M. (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe Final del Proyecto 6 × 4 UEALC*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Texto disponible en: <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/01.pdf>

*Orientaciones para el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro-Ecaes: Psicología* (2010). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Texto recuperado de: [http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=568&Itemid=1061](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=568&Itemid=1061)

*Resolución 3461 del 30 de diciembre de 2003: Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología*. Texto recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86388\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86388_Archivo_pdf.pdf)

Rodolfa, E; Bent, R; Eisman, E; Nelson, P; Rehm, L; Ritchie, P. (2005). *A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 347-354.

Salas, W. (2005). *Formación por competencias en educación superior: una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Artículo recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>

*Teaching, learning, and assessing in a developmentally coherent curriculum* (2008).

Washington, DC: American Psychological Association, Board of Educational Affairs. Documento recuperado de:

<http://www.apa.org/ed/governance/bea/curriculum.pdf>

*The Continuing Competence Programme for Psychologists Practising in Aotearoa, New Zealand: A guide for participants* (2010). Texto recuperado de:

<http://www.psychologistsboard.org.nz/documents/CCPGuideforParticipantsFINALCURRENTforwebsite240610.pdf>

Uribe, A; Aristizabal, A; Barona, A; López, C. (2009). *Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional*. *Psicología desde el caribe*, 23, 21-45. Artículo recuperado de:

[http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia\\_caribe/23/02%20COMPETENCIAS%20LABORALES.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/23/02%20COMPETENCIAS%20LABORALES.pdf)