



Psicología desde el Caribe

ISSN: 0123-417X

psicaribe@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Charria Ortiz, Víctor Hugo; Sarsosa Prowesk, Kewy Veruska; Uribe Rodríguez, Ana Fernanda; López Lesmes, Claudia Natalia; Arenas Ortiz, Felipe

Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia

Psicología desde el Caribe, núm. 28, julio-diciembre, 2011, pp. 133-165

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS, PROFESIONALES Y LABORALES. LAS COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EN COLOMBIA

Definition and theoretical classification of academic, professional and work related competencies. The competencies of the Psychologist in Colombia

Víctor Hugo Charria Ortiz*
Kewy Veruska Sarsosa Prowesk**
Ana Fernanda Uribe Rodríguez***
Claudia Natalia López Lesmes****
Felipe Arenas Ortiz*****

Pontificia Universidad Javeriana (Cali)

*Psicólogo. Mg. en Educación. Profesor Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali. vcharria@javerianacali.edu.co

**Psicóloga. Mg. en Educación. Profesora Departamento de Ciencias Sociales. Coordinadora Especialización en Psicología y Desarrollo Organizacional. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali. kewy@javerianacali.edu.co

***Psicóloga. Ph. D. Psicología Clínica y de la Salud. Universidad de Granada España. Directora Facultad de Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. ana.uribe@gmail.com

****Psicóloga. Especialista en Psicología de la Familia. Coordinadora Laboratorio Integrado de Investigación en Psicología. Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali. cnlopez@javerianacali.edu.co

*****Psicólogo. Especialista en Psicología y Desarrollo Organizacional. Joven investigador Colciencias Convocatoria 510 del 2010. Grupo Medición y Evaluación Psicológica. Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali. felipea@javerianacali.edu.co

Resumen

Actualmente, en Colombia, ha crecido el interés por la identificación y evaluación de las competencias como elemento de formación y posterior desarrollo profesional. Es de interés de este artículo, abordar el concepto de competencia a partir de múltiples definiciones y posturas teóricas del concepto, y que dan cuenta al lector acerca de la pluralidad que entraña según sea su utilización. También se mostrarán diferentes clasificaciones que los estudiosos del constructo atribuyen a la competencia y, finalmente, se describirán algunos estudios y posiciones que se han desarrollado sobre las competencias del psicólogo profesional, con énfasis en el caso colombiano.

Palabras claves: competencias; competencias académicas, profesionales y laborales; competencias del psicólogo en Colombia.

Abstract

Nowadays, in Colombia, the interest to identify and assess competences has grown as an element of training and professional development. The aim of this article is to approach the concept competence from an educational view, showing several meanings and theoretical views of the concept with the idea to locate the reader on the plurality and multiplicity of its meanings depending on its use. The article will also show different classifications of the concept developed by various researchers. Finally, it describes the studies and positions that have been stated about professional psychologist's competences, focusing on the Colombian case.

Keywords: Competences, Academic, professional and labor competences; graduated psychologist's competences in Colombia.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen múltiples definiciones del constructo competencias, así como diversidad de clasificaciones y usos en contextos tanto laborales como educativos, ante lo cual se hace complejo y usualmente relacionado con un abordaje multidisciplinar. A su vez, es un concepto relativamente nuevo en el contexto de la educación superior en Colombia; está integrado a la dinámica de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación en 1994, ámbito en el que fue incluido como concepto por el Ministerio de la Educación Nacional [MEN] en Colombia en el año 2002. A partir de entonces, la ley de educación nacional exige a las instituciones de educación modelos curriculares y proyectos educativos coherentes con la realidad, que formen individuos idóneos y con las competencias necesarias para la resolución autónoma de problemas en los campos académico y laboral. Sin embargo, después de un poco más de una década de su inclusión como concepto en la educación, surgen diferentes inquietudes y desafíos, especialmente en el ámbito de la evaluación, al momento de precisar su noción y construir un instrumento que sea adecuado (MEN, 2007; Quintero & Molano, 2009).

En Colombia, son pocas las investigaciones que permiten establecer un estándar o un consenso acerca de las competencias genéricas que debe tener todo profesional a nivel regional o nacional para un adecuado desempeño académico y laboral. Apenas fue en el año 2009 cuando el Ministerio de la Educación Nacional [MEN] planteó 4 competencias genéricas a desarrollar en la educación superior para todo profesional: comunicación en lengua materna y lengua internacional, pensamiento matemático, ciudadanía, y ciencia, tecnología y manejo de la información. Así mismo, con la Ley 1324 y el Decreto 3963 se introduce en el año 2009 la evaluación de competencias genéricas en las pruebas Saber Pro, a partir de la aplicación de la prueba australiana Graduate Skill Assessment [GSA], mientras el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes] se ha propuesto desarrollar para el 2012 una prueba que identifique el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y específicas que el profesional en Colombia debe tener para responder a las demandas del entorno (Icfes, 2010).

Con respecto a la Psicología, Álvarez, Gómez y Ratto (2004) señalan que en cuanto área del conocimiento ha evidenciado en las últimas décadas una clara tendencia a crecer dada la cantidad de universidades que la imparten y el número de estudiantes que deciden estudiarla. Sin embargo, autores como Álvarez et ál. (2004), retomando a Ayres, Pízaro y Sepúlveda (2003) y Canales y González (1996), señalan que hay aspectos metodológicos en la formación del psicólogo que deben ser revisados y mejorados, pues diversos estudios señalan que un gran porcentaje de egresados consideran que la universidad no los preparó adecuadamente para su trabajo.

En relación con lo anterior, Peiró (2003) menciona que concretar los estándares que debe cumplir la formación en Psicología representa hoy en día un reto importante para la educación superior. De igual forma, este autor agrega que la reflexión actual sobre los estándares de formación y las competencias que deben ser desarrolladas por los psicólogos es fundamental, pues en el siglo XXI se están produciendo cambios socioeconómicos, demográficos y culturales que implican nuevas demandas sociales, escenarios de trabajo, diversificación de funciones, y que inciden en la estructura y aplicabilidad de las ocupaciones, incluyendo la Psicología.

En el caso de la Psicología en Colombia, así como en otros países de Latinoamérica, se encuentran algunas publicaciones acerca de las competencias que deben tener los psicólogos, aunque es poca la evidencia empírica que muestre una elaboración válida de perfiles o instrumentos para la evaluación de las mismas (Allen, Ramaeker & Van der Velden, 2003; Aneca, 2005; Castro, 2004; Charria & Sarsosa, 2010; González, 2007; Herrera, Restrepo, Uribe & López, 2009, Pérez-Santamarina & López, 2006; Roe, 2003; Ruiz, Jaraba & Romero, 2005; Teichler, 2003; Uribe, Aristizábal, Barona & López, 2009). No obstante, se hace evidente un reciente interés por definir y consolidar las competencias que debe tener un egresado de Psicología en todo el territorio colombiano. Solo hasta finales del 2010 la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [Ascofapsi] elaboró un documento preliminar donde propone y define una serie de competencias genéricas y específicas para el psicólogo profesional en Colombia, con el ánimo de fortalecer el examen de estado de la calidad de la educación superior, que se desarrollará para cumplir el Decreto 3963 de 2009.

Desde esta perspectiva, este artículo propone una revisión teórica del constructo competencias y de las diferentes clasificaciones planteadas desde diversos enfoques, en la que se hace una distinción entre competencias académicas, profesionales y laborales, y realiza una reflexión sobre las competencias que debe desarrollar un profesional de la Psicología en Colombia a partir de las conclusiones realizadas en investigaciones previas y por diversos autores.

Revisión teórica y de resultados investigativos

El concepto competencia se ha desarrollado desde la década de los veinte en gran parte del mundo, principalmente en Inglaterra, Alemania, Australia, Estados Unidos y Argentina (Huerta, Pérez & Castellanos, 2000). En países como Colombia, su desarrollo es más reciente. En la revisión de la bibliografía sobre el origen del constructo competencia, se encontraron diferentes enfoques. Así, desde un enfoque lingüístico, Chomsky, caracteriza en 1957 el concepto de competencia al establecer la diferencia en la dicotomía básica de la estructura sintáctica del lenguaje; competencia (*competence*) y actuación (*performance*), en la que iguala la primera al conocimiento y dominio que el hablante u oyente tiene de su lengua, y a la segunda con el uso real que da a la lengua en situaciones concretas. Lo anterior implica que los conocimientos que tiene una persona, así como las habilidades que tenga para aplicar sus conocimientos de la manera más adecuada y consiguiendo resultados óptimos, lo convierten en un experto, sujeto competente o adecuado para un contexto determinado. En este mismo sentido, desde un enfoque sociolingüístico, Hymes (1972) apoya lo anterior diferenciando la competencia de la acción que es realizada por la persona en un contexto determinado, al mismo tiempo que destaca que la competencia es influida por el contexto mismo. De igual forma, según su origen gramatical, la competencia nace del verbo '*competer*', que significa '*pertenecer a*' o '*incumbir*', lo que da lugar al sustantivo competencia, y al adjetivo competente para indicar apto o adecuado.

De lo anterior se entiende entonces que la competencia podría ser un sinónimo de habilidad, aptitud, destreza, dominio, atribución, disposición o idoneidad, con la consigna de que sea demostrable en un contexto, si bien es inseparable de la acción y el conocimiento (Del Pino, 1997; Gallart & Jacinto, 1995; Huerta et ál., 2000). Ahora bien, la competencia

subyace no solo bajo las acciones del individuo, sino también bajo sus potencialidades y la influencia que el ambiente ejerce sobre él (Masten & Coatsworth, 1998, citados por Castro, 2004).

En la década de los años sesenta, McClelland (1973) da la pauta para el uso del constructo en contextos laborales a partir de la caracterización de niveles de desempeño en los puestos de trabajo asociados a los comportamientos individuales y a la disposición que el individuo tenga para realizar todas las actividades necesarias. Desde la teoría de la motivación de McClelland, esta disposición se denomina *talante* (Levy-Leboyer, 1997). De esta manera, aspectos como la motivación, rasgos, conocimientos, habilidades y aspectos de autoimagen o rol social, que se relacionan con un desempeño efectivo y/o superior en el puesto de trabajo, se integran al concepto de competencia (Boyatzis, 1982). De igual forma, cuando Goleman (1990) define la inteligencia emocional, fortalece el componente emocional en razón a que también precisa el concepto de competencia aludiendo a la habilidad del individuo para actuar en un contexto mediante la identificación y autorregulación de las emociones, que lo hace más productivo.

En la Psicología, el concepto de competencias empezó a ser utilizado en la práctica clínica ante las dificultades del paciente para alcanzar o no sus metas, es decir, al identificar las habilidades y estrategias del paciente para afrontar la realidad de su vida diaria o el conflicto en el que estaba en ese momento (Levy-Leboyer, 1997). Específicamente, en la Psicología Organizacional y del Trabajo, la competencia surge como una forma de denominar los rasgos de las personas que contribuye a solventar la debilidad de la predicción de la productividad a partir de los test que se utilizaban; por esta razón se le ha atribuido gran importancia a su uso como instrumento de medición. Levy-Leboyer (1997) señala entonces que “las competencias son una lista de comportamientos que ciertas personas poseen en mayor medida que otras y que las transforman en más eficaces para una situación dada. (...) Las competencias representan un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir las misiones profesionales prefijadas” (p. 58).

Sternberg (2000), por su parte, entiende la competencia como un conocimiento tácito que, aunque independiente de la inteligencia académica o general, está relacionado con la habilidad necesaria para resolver

problemas específicos de la vida diaria. En este sentido, Huerta et ál. (2000), plantean que lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Por ello Delgado (2000) y Levy-Leboyer (2002) proponen que la competencia es el eje integrador de varios aspectos de lo humano como lo cognoscitivo, lo afectivo y la experiencia.

Para Bogoya (2000), la competencia es un “saber hacer en contexto” (p. 11), y para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2000) es “(...) un conjunto de conocimientos, enfoques, metodologías, actitudes, valores y creencias adquiridas que posibiliten las acciones pertinentes en un contexto de trabajo (...)” (p. 68). Desde esta misma línea Muñoz, Quintero y Munévar (2001) plantean que “se puede entender por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica” (p. 15).

Con todas las características mencionadas por los autores se pone de manifiesto que la competencia es un concepto complejo, multifacético y multidimensional, pues comprende aspectos de la personalidad e incluye un conjunto de conocimientos, comportamientos y actitudes que evidencian que el individuo está en capacidad de ejercer un trabajo, una profesión o resolver una determinada situación o problema en la interacción con un medio laboral y social específico (Collazos & García, 1999; Medina & Domínguez, 2006; Tejada, 2005). Lo anterior permite hacer alusión a la conceptualización de Echeverría (2002) y Cejas (2003), quienes señalan que las competencias se componen del conocimiento especializado y la maestría en la ejecución de las tareas y contenido de las actividades propias del trabajo: el *saber*; también por la capacidad de dar una respuesta sistemática y oportuna ante las demandas propias de la actividad laboral, es decir, el conocimiento aplicado al contexto, el *saber hacer*; y asimismo por la orientación al trabajo en equipo, a la colaboración y comunicación efectiva con la presencia de buenas relaciones interpersonales: el *saber ser*. Además, incluyen la capacidad para asumir responsabilidades, organizar y decidir, esto es, permite participar en la organización laboral, lo cual denominan el *saber estar*.

Ante la complejidad y multiplicidad de aspectos que hacen parte y otorgan significado al concepto competencia, se han elaborado diversas

clasificaciones y tipologías que categorizan las competencias para puntualizar diferencias y una posible complementariedad entre sí.

Spencer y Spencer (1993) proponen la existencia de cinco tipos de competencias. La primera es la motivación, entendida como los intereses que una persona considera o desea consistentemente; así, dirigen, conllevan y seleccionan el comportamiento hacia ciertas acciones u objetivos y lo alejan de otros; la segunda hace referencia a las características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información; la tercera es el concepto propio o concepto de uno mismo que está relacionado con las actitudes, valores o imagen propia de una persona; la cuarta es el conocimiento que se refiere a la información que una persona posee sobre áreas específicas y la quinta se refiere a la habilidad de desempeñar cierta tarea física o mental. De manera similar, Agut y Grau (2001) han planteado cuatro categorías de acuerdo con los elementos que constituyen una competencia a fin de orientar su conceptualización: conducta, conocimientos, habilidades, y otras características individuales.

Álvarez et ál. (2004), citando a De Ansorena (1996), realizan una distinción entre competencias técnicas y generales; se trata de una clasificación similar a la realizada por Ruiz et ál. (2005), por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca, 2005) en la Segunda Convocatoria de Ayudas para el Diseño de Planes de Estudio y Títulos de Grado, y por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), que las dividen en competencias generales o transversales, y específicas.

Las competencias específicas (Ruiz et ál., 2005) o técnicas (Álvarez et ál., 2004) son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en las actividades propias de su profesión, y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado. Las competencias genéricas o transversales se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones, entornos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, y son necesarias para ingresar y adaptarse a un ambiente laboral, independientemente de aspectos como el dominio de elementos tecnológicos, conocimientos específicos o una función particular (Álvarez et ál., 2004; Ruiz et ál., 2005).

A su vez, las competencias generales han sido categorizadas de diversas maneras. Ruiz et ál. (2005), en el marco de las competencias laborales,

retoma los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN 2003) y divide las competencias generales en intelectuales, interpersonales, personales, organizacionales, tecnológicas y empresariales. Clasificación diferente a la realizada por la Aneca (2005), que las categoriza en instrumentales, personales, sistémicas y “otras” competencias.

Charria, Sarsosa, Uribe y López (2009) y Charria y Sarsosa (2010) proponen una distinción de las competencias genéricas en competencias académicas, profesionales y laborales para el desarrollo de un proyecto de investigación encaminado a identificar las competencias que deben desarrollar los psicólogos profesionales de una universidad privada, a partir de la construcción y aplicación de un instrumento de autopercepción a estudiantes y egresados. A continuación se presenta dicha distinción junto con las definiciones y características representativas de cada una, que sustentan esta propuesta.

Competencia académica

Las competencias académicas están asociadas con las condiciones básicas de aprendizaje escolar y comienzan a desarrollarse desde los primeros años de vida, orientadas por las instituciones de educación (Charria et ál., 2009; Charria & Sarsosa, 2010). En el informe de la comisión de la *Secretary's Comisión on Achieving Necessary Skills [SCANS]* (1993), se afirma que las competencias académicas “están asociadas a conocimientos fundamentales que se adquieren en la formación general” (p. 50), y las clasifican en habilidades básicas: capacidad lectora, escritura, matemáticas, hablar y escuchar; desarrollo de pensamiento, constituido por pensamiento creativo, solución de problemas, toma de decisiones, asimilación y comprensión, capacidad de aprender y razonar; y cualidades personales: la autorresponsabilidad, autoestima, sociabilidad, autodirección e integridad. Lo anterior coincide con los planteamientos de Losada y Moreno (2001), quienes afirman que la competencia académica implica el desarrollo de potencialidades del sujeto a partir de lo que se aprende en la escuela, es decir, un conocimiento aplicado que parte de un aprendizaje significativo.

Desde el Proyecto Tuning para América Latina (2004) diferentes autores que participaron en Colombia proponen definiciones de la competen-

cia académica en función de la responsabilidad de la educación y de la persona que está en formación profesional. Una de las definiciones de competencia académica propuesta en este informe es la de Pinilla (1999), quien plantea que es el “conjunto de capacidades que se desarrollan a través de un proceso de aprendizaje [...] a través del cual se] conduce a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), [...] con las que] proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado en un contexto específico y cambiante” (p. 4).

Por su parte, Salas (1996) plantea que la competencia académica corresponde a la capacidad conceptual y de abstracción, producción y/o servicio, y especialización por áreas, y que se desarrolla a través de la educación formal. También es definida como la actuación eficaz en situaciones determinadas que se apoya en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Condemarin & Medina, 2000). Schmelckes (1997), citado por Barrón (2000), caracteriza la competencia académica como “un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimientos (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor” (p. 31). A partir de lo anterior, se infiere entonces que la competencia implica una producción de repertorios de enseñanza y aprendizaje, no es innata, se puede desarrollar y formar, pero está mediada por aptitudes y rasgos personales (De la fuente, Justicia, Casanova & Trianes, 2003; Tobón, 2004).

Lo anterior remite a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, en donde la facilidad, forma de aprendizaje y conducta de una persona dependen del perfil de inteligencia que predomine en ella (lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, y naturalista). Estas inteligencias son las que se deben abordar en las instituciones educativas de los diferentes niveles para el desarrollo de competencias académicas que le permitan a la persona resolver problemas, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, leer y escribir, entender otras culturas, pues son necesarias para promover el desarrollo social, equidad y deberes ciudadanos (Tobón, 2004; Thierry, 2006; Torrado, 2000).

Competencia profesional

Las competencias profesionales son definidas por diferentes autores. La Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1993) define la competencia profesional como la capacidad que tiene la persona para llevar a cabo una tarea de manera eficaz debido a que posee calificaciones que, a su vez, son la capacidad adquirida para hacer un trabajo determinado o desempeñarse en un cargo. Boyatzis (1982) afirma que son un “conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo” (p. 46) y Levy-Leboyer (1997) señala que están ligadas a las actividades profesionales y a las que forman parte de un determinado entorno laboral. Así mismo, en el año 1990, George Miller desarrolla un modelo de competencia profesional representado en una pirámide compuesta de cuatro niveles, que constituyen el conocimiento y comportamiento del individuo, y cuyo resultado es la calidad profesional (ver figura 1).

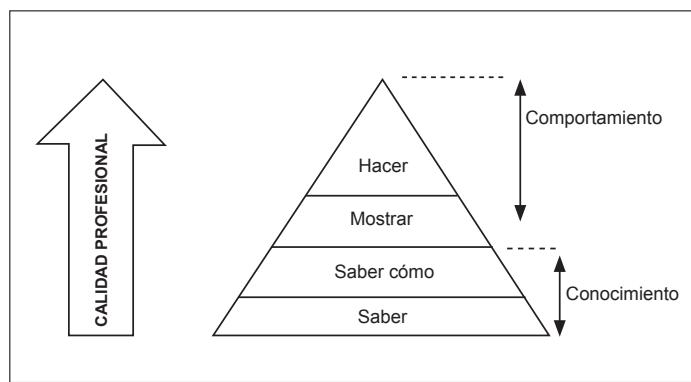


Figura 1. Modelo de competencia profesional de Brailovsky (2001)

En la figura 1 se ilustran los cuatro niveles que conforman la competencia propuestos por Miller (1990), quien afirma que la competencia profesional está compuesta por conocimientos (el *saber* y el *saber cómo*), y comportamientos (el *mostrar* y el *hacer*). De lo anterior se destaca la iniciativa de Miller por categorizar la competencia en función de la formación académica y la práctica profesional, e introducir el concepto de calidad profesional.

Kane (1992) define la competencia profesional como “(...) el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociado a la profesión en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional” (p. 165). Charria et ál. (2009) y Charria y Sarsosa (2010) proponen una definición similar, pero en la que diferenciando las competencias profesionales de las competencias específicas, señalan que las primeras hacen referencia a competencias genéricas producto de la articulación de habilidades metodológicas, sociales y participativas adquiridas en la formación profesional y puestas en marcha en el ejercicio de la actividad laboral, si bien no detallan las habilidades técnicas o dominios específicos que cada campo de acción, tarea o función en particular requiera.

Por otra parte, Prieto (1997) establece una clasificación de la competencia profesional así: competencias observables y medibles (índole objetiva), competencias percibidas y atribuidas (índole subjetiva), y competencias contrastables y certificables (índole institucional). Unido a esto, Bunk (1994) señala entonces que quien posee competencias profesionales dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, pues puede resolver los problemas generales de una profesión de forma autónoma y flexible, colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Adicionalmente, sobre las competencias profesionales, Cotton (1993) agrega que las instituciones educativas deben asumir la mayor responsabilidad en la formación de jóvenes con habilidades de empleabilidad generales. En este sentido, para el desarrollo de las competencias profesionales Gómez (2005) plantea como necesario tener en cuenta que la labor del docente debe orientarse más a la experiencia y hacia el trabajo del aprendiz que a la cantidad de información que se le transmite. Así mismo, Trunk, Nastav, Lesjak y Sulcic (2006) plantean que es necesario adaptar los programas de enseñanza al mercado laboral e identificar las competencias de los graduados para asegurar su empleabilidad y, por ende, formar personas competentes. Por consiguiente, debe estar claramente definida la proyección axiológica de dichos programas y la firmeza de sus propuestas de tal manera que logren fomentar y articular la construcción de alternativas para que desde y con los estudiantes se preparen a responder a las demandas del medio. De igual forma, “la

educación por competencias exige que el alumno se apropie del conocimiento, se haga responsable de su formación (...) conociendo el fin y qué competencias están propuestas para cada asignatura” que curse (Ospina, 2006, p. 122).

Complementando lo anterior, Repetto (1993), citado por Pérez-Santamarina y López (2006), propone que capacidades básicas como saber comunicarse, saber adaptarse, saber aprender, saber resolver, saber colaborar, saber tomar decisiones desde la profesión, saber buscar, entrar y mantener el trabajo, les permiten a los jóvenes transmitir profesionalismo y, por ende, deben hacer parte de su formación académica. Esto remite a la responsabilidad que recae sobre la institución educativa con respecto a la formación de profesionales que integren en su ser y saber numerosos elementos que los hagan competentes.

Competencia laboral

Charria et ál. (2009) consideran que no es suficiente las competencias profesionales para lograr un adecuado desempeño en el trabajo, pues se requiere trascenderlas y mostrar en el mercado como se desarrollan y relacionan directamente con comportamientos que ocurren el contexto laboral y que permiten ser más empleable, lo que da lugar a la definición de competencias laborales. Los anteriores planteamientos coinciden con los de Cotton (1993), quien distingue las competencias laborales como aquellas habilidades que tiene la persona para realizar las funciones asignadas según el cargo o puesto de trabajo y, de esta forma, ser más competitivo frente a las demandas de las organizaciones, y con ello el ingreso y permanencia en el mundo del trabajo.

Desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, la competencia laboral es definida por Ducci (1997) como “la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no solo a través de la instrucción, sino también (...) mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (p. 55). Lo anterior implica que los profesionales exitosos no solo acreditan títulos universitarios, sino también experiencia práctica y contacto real con su entorno, que les permite aprender y aprehender de su propia interacción (Rodríguez, 2004). En este sentido cobra importancia

la interpretación de las competencias laborales realizada por Gordillo (2003), quien las comprende como la capacidad de desempeñarse en un contexto laboral integrando atributos psicológicos como las actitudes y capacidades demostradas en un puesto de trabajo; y la de Ibarra (2000), que afirma que la competencia laboral es “la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser” (p. 103).

Al respecto Luengo y Vergara (2001) dicen que la competencia laboral se refiere a las destrezas, habilidades y atributos que la persona presenta y que desarrollará en el ámbito laboral, y su identificación y comprensión, como plantean Sánchez, Martínez y Marrero (2004), permitirá desarrollar una cadena de acciones orientadas a mejorar el desempeño de los trabajadores.

Por otra parte, desde la Psicología Organizacional y del Trabajo existen tres enfoques teóricos que han orientado el estudio del concepto competencia laboral: conductista, funcionalista y constructivista (Gómez, 2005).

Enfoque conductista.

Perteneciente a la escuela norteamericana, este enfoque se sustenta en los postulados de David McClelland de la década del setenta que da comienzo al concepto de competencia en el ámbito laboral, como reacción a la insatisfacción de las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento laboral mediante los tests tradicionales. Así, McClelland (1973), citado por Levy-Leboyer (1997), en sus estudios define competencia como la característica esencial de una persona que le permite tener un rendimiento eficiente en el trabajo. Por tanto, para predecir una competencia en mayor grado es preciso estudiar directamente a las personas y sus comportamientos en su puesto de trabajo, diferenciando las características de quienes tienen un desempeño exitoso de uno promedio. Así mismo, Mertens (1996) a través del estudio de las personas se centra en las características del individuo a fin de determinar aquellas que conducen a un desempeño exitoso. En síntesis, desde esta perspectiva la competencia está centrada entonces los comportamientos observables de las personas en los contextos laborales.

En este mismo sentido, Levy-Leboyer (1997) expresa que las competencias “son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, [...] lo que las hace] más eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en el trabajo y en situaciones de evaluación, y representan la unión entre características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas” (p. 208).

Enfoque funcionalista

El enfoque funcionalista pertenece a la escuela inglesa o británica, y se basa en una perspectiva pragmática que nace del interés en la eficiencia y la productividad del trabajador en el desempeño del cargo (Zayas, 2002). Este enfoque retoma la evaluación de los resultados de todas las actividades que las personas obtienen en su trabajo, desde el análisis de funciones hasta llegar a las competencias. Desde esta mirada, citado por Corvalán y Hawes (2005), Oteiza (1991) plantea que “la competencia es el resultado del comportamiento y tiene que ver con la actuación del que aprende; actuación que es medida y valorada según los resultados de ese comportamiento” (p. 6).

En Colombia, desde el enfoque funcionalista el Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (2003) postula que la competencia laboral es la capacidad de una persona para desempeñar funciones productivas en diferentes contextos con base en los estándares de calidad establecidos por el sector productivo. Este enfoque funcionalista, adoptado por el Sistema Nacional de Competencias Laborales [NVQ] (sigla en inglés) en Inglaterra, es el mismo que ha acogido el SENA en Colombia para la certificación de competencias laborales. Por lo tanto, las empresas del Estado colombiano lo articulan en sus procesos de evaluación del desempeño basado en competencias como una estrategia documentada de la transparencia en la contratación pública, y lo aplican a los empleados de carrera o en período de prueba. Desde este punto de vista se entiende por competencia aquello que la persona puede hacer y demostrar con resultados.

La competencia laboral desde la perspectiva funcionalista es considerada entonces como un punto de encuentro entre los sectores educativo y productivo, por cuanto evidencian la formación de los trabajadores y

los desempeños que estos deben alcanzar en el espacio laboral (Ruiz et ál., 2005). De acuerdo con el Departamento Administrativo de la Función Pública (2005), la competencia laboral es definida como “(...) la capacidad de una persona para desempeñar, en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad y resultados esperados en el sector público, las funciones inherentes a su empleo” (p. 12).

Enfoque constructivista

Pertenece a la escuela francesa y se le ha dado el nombre de enfoque pedagógico-constructivista, de gran acogida en Australia. Define la competencia laboral como “una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (Gonczi y Athanasou, 1996, p. 47), y hace énfasis en el proceso de construcción y desarrollo de las competencias en los individuos, basados en el análisis y los procesos de solución de problemas de las organizaciones en pro del mejoramiento de los procesos (Levy-Leboyer, 1997). De esta forma, la competencia no se puede definir a priori, pues es el resultado del conocimiento puesto en práctica durante el desarrollo de una actividad laboral precisa (Sánchez et ál., 2004).

Según este enfoque “la apropiación del conocimiento se logra mediante interacciones que permiten construirlo desde la persona que piensa e interpreta la información” (Gómez, 2005, p. 49). Por lo tanto, para definir una competencia no se tiene en cuenta solamente la función que la persona desempeña, sino también los objetivos y potencialidades que tiene. Se privilegia lo que cada empleado aprende, hace de forma distinta y el proceso que vive para estimular y desarrollar confianza en sus habilidades en cuanto resuelve problemas y aprende a aprender.

En los tres enfoques de la competencia laboral se ha hecho mención de la persona competente que, al igual que el concepto competencia, también tiene múltiples definiciones. Para autores como Bogoya (2000), la persona competente es aquella que partiendo de sus conocimientos especializados realiza una actividad determinada de manera exitosa y coherente, conforme el contexto en el cual se desempeña, y ofrece soluciones variadas, novedosas y ajustadas a las condiciones dadas.

Por su parte, Lozano (2001) plantea que es competente quien se desempeña efectivamente en un puesto de trabajo, se adapta a la cultura organizacional, está en capacidad de analizar lo que ocurre guiado por su experiencia y en previsión de los resultados. En palabras de Braslavsky y Acosta (2006), la persona competente selecciona, moviliza y combina recursos frente a una situación determinada a la vez que contribuye a alcanzar las metas de la organización. Además, Cejas (2003) y Corvalán y Hawes (2005) mencionan que la persona competente valora la formación en conocimiento, y en valores éticos y sociales.

Retomando lo anterior, para ser competente es necesaria la formación que privilegia el desarrollo de capacidades de comprensión, conceptualización y facilite el aprendizaje y la readaptación (Werther & Davis, 1996). Por esto, le corresponde al sistema educativo proporcionar las herramientas necesarias a las personas en formación para hacer frente a las demandas cambiantes del mundo del trabajo (Sepúlveda, 2002). De aquí la importancia de la revisión de los currículos de los diferentes programas de formación académica y de los objetivos de las instituciones educativas en donde se incorpore “una fase de diagnóstico que permita detectar los problemas o conflictos que se puedan originar por la falta de conocimiento, de las habilidades, destrezas y actitudes requeridas para el desarrollo institucional y el logro de una misión determinada” (Andrade, 2007, p. 12).

La formación y certificación de competencias privilegia el ingreso y permanencia en el mercado laboral de las personas. Markus, Cooper-Thomas y Allpress (2005) citan la revisión realizada por Barrett y Depinet (1991) en donde “proveen evidencia empírica de que las competencias predicen mejor el desempeño laboral que los test tradicionales de habilidad mental” (p. 121). Así, la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica [OECD] (2005) plantea que tener competencias es importante desde dos perspectivas: la económica y la social. Desde la primera, se puede observar que la competencia aumenta la productividad y competitividad laborales, incrementa el nivel de empleo a través del desarrollo de una fuerza laboral adaptativa y cualificada, y crea un entorno de innovación en un mundo dominado por la competencia global. Desde la segunda, la competencia incrementa la participación de las personas en instituciones e iniciativas democráticas, contribuye

a la cohesión social y la justicia y fortalece los derechos humanos y la autonomía como contrapeso al incremento de la desigualdad y la marginación de las personas.

Las competencias del psicólogo

Según Roe (2003), hasta el momento se han seguido dos rutas o enfoques para determinar las competencias que debe tener un profesional en Psicología: la ruta educativa o modelo *input*, y la evaluación de las competencias requeridas en la práctica o modelo *output*. En cuanto al modelo *input*, utilizado por la European Network of Organizational and Work Psychologist [ENOP] (1998), citado por Roe (2003) y Bartram y Roe (2005), y los proyectos “EuropsyT: A European Framework For Psychologist’s Training” y “Europsy: Developing An European Diploma Of Psychology”, (Lunt, 2000), las competencias del profesional en Psicología son definidas a partir de la revisión de las exigencias y directrices de los currículos universitarios de diferentes países, los Acuerdos de Bolonia y los desarrollos que conducen hacia un espacio europeo de enseñanza superior. Sin embargo, este modelo tiene inconvenientes, pues solo abarca las condiciones para lograr un nivel básico de competencias definidas en programas académicos, y no incluye el desarrollo de niveles superiores de competencia que se adquieren de manera posterior a la formación en pregrado ni las diferencias interculturales que pueden existir al comparar currículos de diferentes universidades y países.

En cuanto al modelo *output*, cuyo centro es la identificación de las competencias demandadas directamente en la práctica, Roe (2003) señala que confirma enseguida si un psicólogo posee o no un nivel suficiente de competencias para responder a las demandas de su entorno laboral y garantizar cierto nivel de cualificación. A manera de ejemplo se da la evaluación directa en el puesto de trabajo y revisión de indicadores de gestión en el caso de las organizaciones. Sin embargo, las evaluaciones a partir de este modelo requieren un proceso altamente complejo y costoso, e implica dificultades importantes para la generalización y estandarización de competencias en diferentes contextos y especialidades.

En este sentido, Roe (2003) propone el modelo arquitectónico por competencias como una herramienta que permite construir un perfil

de competencias del psicólogo. Para esto recomienda una serie de pasos descritos en el *Integrative Profiling System* [Sistema Integrado de Perfilado] (Roe, 2001, citado por Roe, 2003), que comienza por hacer un análisis ocupacional en donde se consigna la información sobre roles, funciones y tareas que deben realizarse. Seguidamente, se hace un análisis orientado a seleccionar aquellas competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad y otras características requeridas para desempeñar dichas funciones. Roe (2003) recomienda la realización de este paso en diferentes momentos de la carrera del psicólogo: así, de la universidad a la práctica supervisada, las competencias se pueden denominar “competencias básicas”. Después, entre la práctica supervisada y la independiente, las competencias serían “competencias iniciales”, y más tarde, cuando se pasa del psicólogo “junior” a “senior”, las competencias se denominarían “competencias avanzadas” (p. 8). El siguiente paso consiste en modelizar las competencias, lo cual significa establecer un diseño que muestre las relaciones entre las competencias y los conocimientos, habilidades y actitudes principales. Finalmente, se hace el contraste del modelo para evaluar su validez en contextos reales de trabajo y establecer parámetros que predigan las competencias.

Hasta el momento se han realizado algunas investigaciones orientadas a identificar las competencias que todo profesional en Psicología debe tener. Se destaca la investigación realizada por la Aneca (2005), con la cual se desarrolla una escala para la identificación de las competencias que requiere un profesional en Psicología en la región europea. Aquí se retoman las competencias planteadas en el proyecto Europsyc –T (Roe, 2002; Bartram & Roe, 2004; Roe, 2004, citados por ANECA, 2005), así como los conocimientos básicos y específicos planteados por un grupo de Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía y la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya [AQU]), entre otros.

En desarrollo de lo anterior, la Aneca (2005) plantea una escala compuesta por 3 partes; conocimientos básicos y específicos, compuestos por 11 ítems; 27 competencias específicas divididas en 7 grandes categorías (definición de metas de la función a realizar; evaluación psicológica, psicodiagnóstico y peritaje; desarrollo de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos; intervención psicológica;

prevención, tratamiento y rehabilitación; evaluación de programas e intervenciones; comunicación y compromiso ético); y 33 competencias generales, divididas en competencias instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias.

En América Latina también se encuentran algunas investigaciones que buscan un consenso general sobre las competencias del psicólogo. Álvarez et ál., (2004) desarrollaron una investigación cuya finalidad fue caracterizar y comparar las competencias que el mercado laboral chileno exige de los psicólogos a las que el egresado adquiere en su formación universitaria. Para tal fin entrevistaron a jefes de recursos humanos mediante cuestionarios validados por jueces expertos, en los que se indagó acerca de las competencias que a su juicio deben tener los psicólogos organizacionales para participar en el mercado laboral. Adicionalmente, aplicaron un cuestionario a estudiantes de cuarto y quinto año de Psicología de una universidad, a fin de conocer las competencias que estos ofertan y luego compararlas con los hallazgos obtenidos durante las entrevistas a los jefes.

Los resultados evidenciaron que la muestra de jefes considera como relevantes para el mercado laboral las competencias de análisis y evaluación de problemas, conocimientos técnicos-profesionales, colaboración, desarrollo de alianzas, logro de compromiso, planificación de compromiso, planificación y organización, y toma de decisiones. Adicionalmente, se encontró que los participantes evocan, reconocen y ejemplifican 5 competencias: adaptabilidad, generación de confianza, innovación, trabajo en equipo y visión global. Sin embargo, carecen de las competencias de: análisis-evaluación de problemas, conocimientos técnicos-profesionales, energía, desarrollo de alianzas, diseño estratégico de puestos, lograr el compromiso, planificación y organización, toma de decisiones y tolerancia al estrés.

Por su parte, Castro (2004) analiza en Argentina el ajuste entre competencias profesionales del psicólogo y la capacidad para atender necesidades concretas de la comunidad; para ello en un estudio asume la hipótesis según la cual la dinámica del mercado lleva a que se desarrollen nuevas actuaciones e intervenciones profesionales en diversas áreas con la necesaria formación y especialización del psicólogo en cada área de

intervención. Los resultados evidenciaron que los graduados con mayor antigüedad en la profesión autoperciben una alta competencia casi exclusivamente en el área clínica si bien la autopercepción es baja en todas las demás, incluso aquellas áreas de contenido clínico más moderno. Las áreas donde se ubican profesionales más jóvenes son la Psicología Educativa, la evaluación psicológica y el psicodiagnóstico; y en menor medida, la investigación. En el área de la Psicología Organizacional no se encontraron diferencias en cuanto al año de graduación y la autopercepción como profesional competente. Finalmente, señala que los estudiantes a punto de graduarse tienen una baja autopercepción de competencia en casi todas las áreas de la Psicología y a, grandes rasgos, es evidente un pobre ajuste entre las competencias requeridas en el mercado laboral y las habilidades que tienen los psicólogos (Castro, 2004).

Las competencias del psicólogo en Colombia

En Colombia también se han realizado algunas investigaciones orientadas a identificar las competencias del psicólogo profesional. En primera instancia, se destaca la de González (2007), quien construyó un instrumento para evaluar el nivel de desarrollo de cinco competencias éticas en 100 estudiantes de cinco facultades de Psicología de Bogotá, de primer y último año. Las competencias evaluadas fueron discernimiento ético, rectitud al obrar frente a un dilema ético profesional, responsabilidad social, respeto por la dignidad humana y sentido moral.

Los resultados de esta investigación indican que el 80% de los estudiantes que participaron se ubican entre un nivel de desarrollo deficiente y aceptable de las competencias éticas evaluadas, y tan solo un 20% se encuentran en un nivel de desarrollo satisfactorio, lo que corresponde en su mayoría a estudiantes de último año (González, 2007).

Otra investigación que se destaca es la de Herrera et ál. (2009), en la que se utiliza el instrumento de Castro (2004) para dar cuenta en 21 psicólogos egresados y 98 estudiantes entre séptimo y décimo semestre de una universidad privada en Colombia acerca de cuáles son las competencias académicas y profesionales en las que se identifican con fortaleza. Los resultados permitieron concluir que tanto estudiantes como egresados se perciben más competentes en el área organizacional, dada su especial

capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, tareas de selección y reclutamiento. También se encontró que los participantes se perciben menos competentes en el campo investigativo y de evaluación psicológica, en tanto que reconocen que deben robustecer competencias como manejo básico del idioma inglés, evaluación y asesoramiento para actividades deportivas, y evaluación e intervención en neuropsicología clínica.

Investigación similar realizaron Ruiz, Jaraba y Romero (2008) con el propósito de determinar las competencias laborales exigidas a 60 egresados de Psicología en Colombia. Los autores encontraron que competencias como conocimiento de principios psicológicos fundamentales y herramientas tecnológicas, capacidad para solucionar problemas, iniciativa, calidad y ética profesional son fundamentales y, por lo tanto, deben ser consideradas en la formación profesional.

Asimismo la investigación de Uribe et ál. (2009) busca describir las competencias laborales genéricas y específicas en 22 psicólogos colombianos, egresados de una universidad privada de acuerdo con los campos de aplicación (clínico, educativo, organizacional y social), en relación con las competencias laborales requeridas por 13 empleadores. Los resultados permitieron encontrar diferencias entre las competencias valoradas por los empleadores y las que presentan los psicólogos evaluados en los diferentes campos de aplicación. Sin embargo, se encontraron que entre las competencias genéricas altamente valoradas tanto en empleadores como psicólogos aparecen: análisis de la información, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, planeación estratégica, trabajo interdisciplinario y realización de presentaciones orales para diferentes públicos.

Por último, se encuentran los resultados presentados por Charria et ál. (2009) y Charria y Sarsosa (2010), quienes construyen un diccionario de competencias genéricas académicas, profesionales y laborales del psicólogo, para evaluar la autopercepción de 82 egresados y 91 estudiantes de Psicología en relación con el actual nivel de desarrollo de sus competencias al momento de enfrentar las demandas del medio laboral de hoy. Los resultados de esta investigación plantean 35 competencias que debe tener un profesional en Psicología a la vez que identifican como debilidades para los participantes las competencias: dominio de un idioma extranjero, análisis numérico, gestión de proyectos y dominio

tecnológico; mientras tanto destacan competencias como respeto por la diversidad, integridad, confidencialidad, apoyo a los compañeros, desarrollo de relaciones y trabajo en equipo.

Finalmente, las anteriores investigaciones observan que si bien en Colombia hay un interés por identificar las competencias de los profesionales y ajustar los programas educativos de las universidades al modelo por competencias, no hay un consenso en cuanto a las competencias, sus definiciones y los instrumentos a utilizar para su evaluación. De otra parte, el Decreto 3963 del Ministerio de Educación (MEN, 2009) define que los exámenes de Estado para profesionales deben evaluar competencias genéricas y específicas, razón por la cual la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [Ascofapsi] a finales del 2010 construye un documento preliminar para revisión nacional donde define una serie de competencias genéricas y específicas para el psicólogo profesional en Colombia. Así propone 25 competencias profesionales genéricas que enmarca en cinco categorías: diseño de programas, evaluación y definición de metas, intervención, comunicación, investigación y seguimiento. Asimismo propone 47 competencias específicas distribuidas en las mismas categorías, pero en función de 4 campos de aplicación: área clínica y de la salud, educativa, organizacional y del trabajo, y social.

CONCLUSIONES

El presente artículo plantea una revisión del concepto de competencias y de las diferentes clasificaciones realizadas por diversos autores y enfoques teóricos haciendo énfasis en la clasificación entre competencias académicas, profesionales y laborales propuesta por Charria et ál. (2009) y la de Charria y Sarsosa (2010) al momento de identificar las competencias genéricas. Además, considera conveniente revisar aquellas competencias que se han identificado como de obligado desarrollo en el psicólogo profesional ante las demandas del mercado actual, especialmente en el contexto laboral colombiano.

En primer lugar, se encontró que la competencia constituye un concepto complejo y multifacético del cual se han construido multiplicidad de definiciones y clasificaciones teóricas. De ahí se destaca entonces que la competencia constituye un conjunto de habilidades y aspectos de la

personalidad, conocimientos y comportamientos, que en un contexto determinado permiten tanto resolver una situación en particular como lograr un desempeño exitoso frente una tarea o función en un puesto de trabajo (Bogoya, 2000; Collazos & García, 1999; Levy-Leboyer, 2002; Medina & Domínguez, 2006; MEN, 2000; Sternberg, 2000; Tejada, 2005). A partir de lo anterior, resulta útil retomar la conceptualización de Echeverría (2002), similar a la de Cejas (2003), a propósito de que las competencias tienen un componente cognoscitivo (saber), comportamental (saber hacer), relacional (saber ser) y actitudinal (saber estar).

Adicionalmente, se encontraron muchas clasificaciones que buscan diferenciar las competencias según su origen o aplicabilidad. La mayoría de ellas proponen la existencia de competencias generales o genéricas, y específicas o técnicas, según las particularidades de cada profesión y campo de aplicación (Álvarez et ál., 2004; Aneca, 2005; MEN, 2009; Ruiz et ál., 2005). Sin embargo, hay otras propuestas como la de Spencer y Spencer (1993) y Agut y Grau (2001), que difieren en las subclasificaciones de las competencias genéricas y específicas que plantean unas de otras; de esta manera Ruiz et ál. (2005) clasifican las competencias en intelectuales, interpersonales, personales, organizacionales, tecnológicas y empresariales; la propuesta de Aneca (2005) plantea competencias generales instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias, mientras otra, de Charria et ál. (2009), clasifica las competencias genéricas en académicas, profesionales y laborales, sobre lo cual hace énfasis el presente artículo según se resume a continuación.

La competencia académica integra diversas competencias que están ligadas a los diferentes conocimientos y habilidades desarrolladas en el contexto escolar, lo que implica una acción encaminada hacia el aprendizaje significativo: la persona logra adaptar el conocimiento para actuar objetivamente según la situación. De esta forma, se comprende que la competencia académica se refiere a la sumatoria de un conocimiento general y especializado, junto con las habilidades que se desarrollan mediante la educación formal, en instituciones educativas y a través de la experiencia de la persona cuando interactúan con su entorno (Charria et ál., 2009; Charria & Sarsosa, 2010; Tobón, 2004).

En cuanto a la competencia profesional, se concluye que está directamente relacionada con conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios

para ejercer una profesión. Por lo anterior se considera indispensable que la formación en competencias profesionales implique aprendizaje mediante la experiencia directa y el trabajo que haga el estudiante, y no se limite a la simple transmisión de información de tipo teórico (Charria et ál., 2009).

Respecto a la competencia laboral, Charria et ál. (2009) la comprenden como los atributos o características personales que se desarrollan con la experiencia laboral a fin de que el individuo se desempeñe con éxito en el trabajo. La anterior definición se puede asociar con el enfoque comportamental (Levy-Leboyer, 1997; Mertens, 1996) dado que se centra esencialmente en las características y comportamientos del individuo cuando se trata de definir e identificar las competencias que se relacionan con un buen desempeño en un puesto de trabajo. Teniendo en cuenta este enfoque, es pertinente definir la persona competente, pues es allí donde la competencia cobra importancia y, por tanto, puede ser identificada, definida y evaluada.

Las diferentes clasificaciones encontradas permiten evidenciar que no existe un consenso o un modelo único para definir y categorizar las competencias, situación que hace complejo este concepto y sujeto de discusiones académicas ante la diversidad de enfoques para definirlo, y la naturaleza variable de los diferentes programas académicos que se ofertan en las universidades del mundo. Sin embargo, a un cuando es un constructo en desarrollo y con multiplicidad de abordajes, las clasificaciones realizadas, a pesar de sus diferencias, buscan abarcar las competencias básicas que se deben desarrollar en la formación escolar y profesional, pero también las competencias potenciales que se desarrollan directamente en experiencias concretas de trabajo, así como aquellas que se relacionan específicamente con funciones y campos de aplicación (Aneca, 2005; Castro, 2004; Charria & Sarsosa, 2010; MEN, 2009).

A pesar de las múltiples clasificaciones, la comprensión del concepto de competencias y su misma evaluación permiten afirmar que el éxito profesional hoy en día no depende únicamente de la formación académica ni del conocimiento, sino de experiencias de aprendizaje en contextos reales y de variables como la motivación, el comportamiento o las actitudes (Boyatzis, 1982; Charria et ál., 2009; Rodríguez, 2004).

Esta comprensión ha despertado un interés por introducir metodologías por competencias que enriquezcan el proceso de enseñanza y evaluación en las instituciones educativas, así como la implementación estratégica del modelo en la gestión de recursos humanos en las organizaciones (Alles, 2006; Zayas, 2002). No obstante, para implementar un modelo por competencias en el ámbito organizacional o educativo, es importante conocer las clasificaciones existentes, sus particularidades, y seleccionar la que mejor permita evaluar, predecir el desempeño y fomentar el desarrollo profesional de los involucrados según las necesidades del contexto institucional y cultural en el que se encuentren.

Lo anterior implica un reto y un cambio de paradigma en las instituciones que flexibilice el currículo en función de los intereses de los estudiantes, y conciba formas de aprendizaje dialógicas y metodologías de enseñanza con las cuales los estudiantes se forman como profesionales integrales, competentes, dinámicos y estén en capacidad de responder a las necesidades del contexto (Morín, 2000). Esto supone una formación enfocada hacia la futura empleabilidad de los estudiantes como la que plantea Cotton (1993) y basada en competencias, que permita desarrollar lo que Moller y Rapoport (2005) conciben como “el *know why* (saber explicar la causa de los sucesos), el *know what* (dimensión descriptiva de los mismos), el *know how* (competencia asociada a la práctica), y el *know who* (puesto que hoy el conocimiento está en redes, y lo importante para el profesional es saber quién lo tiene y dónde está), lo cual coincide con la caracterización de competencias realizada por Echeverría (2002) y Cejas (2003).

Por otra parte, cuando se especifican las competencias del profesional en Psicología, se comparte la apreciación planteada por Roe en el 2003, según la cual las investigaciones sobre el tema son insuficientes. Sin embargo, la mayoría de los estudios realizados con estudiantes y egresados coinciden en proponer competencias genéricas como solucionar problemas, tener iniciativa, aprender de manera continua, trabajar en equipo, pensar de manera crítica, planear, escuchar, comunicación oral y escrita, aplicar conocimiento, evaluación psicológica, manejar presión en el trabajo, empatía, tomar decisiones, manejar grupos, compromiso ético, liderazgo, leer comprensivamente, autocritica, entre otras (Álvarez et ál., 2004; Aneca, 2005; Charria & Sarsosa, 2010; Ruiz et ál., 2008; Uribe et ál., 2009).

En el caso de la Psicología en Colombia, se encontraron pocas investigaciones sobre el tema, y la mayoría de ellas limitadas a un contexto organizacional, educativo o social específico. Sin embargo, el panorama es esperanzador en la medida en que se evidencia un creciente interés por desarrollar investigaciones orientadas a definir y consolidar un perfil de competencias del psicólogo. Gracias al Decreto 3963 del 2009 se pueden apreciar iniciativas para definir un estándar de competencias generales y específicas que deben desarrollar los profesionales de esta disciplina en todo el territorio nacional, como la presentada por Ascofapsi (2010), que propone una serie de competencias para el psicólogo en Colombia e invita a las respectivas facultades país a una discusión académica para validar y mejorar el modelo por competencias que ellos proponen. Dicha invitación constituye una oportunidad para mejorar las propuestas educativas en Colombia si el reconocimiento de las competencias que requiere un psicólogo en este país logra la participación de las diferentes facultades. El éxito de esta propuesta necesita de la identificación de las competencias que abarquen el mínimo y el potencial productivo de los sujetos, así como tener en cuenta las características sociales del contexto colombiano, así como sus necesidades y posibilidades de aplicar la Psicología en favor del desarrollo social. Así mismo las competencias propuestas deben ser validadas mediante la evaluación de resultados de aprendizaje con los recién egresados de las instituciones formadoras del país, sobre todo si el objetivo es evaluar y mejorar la formación brindada por las instituciones educativas (Castañeda, 2004). Según Hernández (2002) la evaluación “es la parte central de un enfoque por competencias en educación, ya que asume el papel integrador del proceso de aprendizaje. En el sistema basado en competencias, la evaluación de competencias profesionales es el medio por el cual se establecen las diferencias entre lo que se ha logrado en términos de aprendizaje y los estándares mínimos de desempeño aceptable” (p. 229).

Finalmente, se concluye que el concepto de competencias, sus modelos, clasificaciones y aplicaciones va en una búsqueda continua por mejorar la calidad de la educación superior y su capacidad para desarrollar estrategias que estimulen la acción comprometida y responsable de los profesionales en favor de la resolución creativa de problemas en los diferentes contextos laborales. Aún hoy en día, surgen diferentes inquietudes sobre cuál es el mejor modelo teórico para comprender y clasificar las

competencias, así como la forma de desarrollarlas y evaluarlas en los contextos sociales, educativos y organizacionales existentes, no obstante que todavía se trata de un concepto en construcción y susceptible de mejoras, tal como plantean el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007) y Quintero y Molano (2009). Precisamente por esto, el tema debe seguir investigándose e implementando, en la medida en que lleve a la comprensión de las necesidades de formación y desarrollo de los futuros profesionales conforme la demanda del medio laboral contemporáneo y su exitosa respuesta.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [Aneca]. (2005). *Libro blanco. Estudios de grado en Psicología*. Madrid: Autor (<http://www.aneca.es/publicaciones/librosblancos.aspx>)
- Agut, S., & Grau, R. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 13-24.
- Allen, J., Ramaeker, G. & Van Der Velden, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. En Vidal, J. (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 31-54). Salamanca, España: Kadmos.
- Alles, M. (2006). *Dirección estratégica de recursos humanos*. Buenos Aires: Gránica.
- Álvarez, E., Gómez, J., & Ratto, P. (2004). Competencias requeridas por el mercado laboral chileno y las competencias actuales de estudiantes de Psicología con orientación laboral/organizacional, en una universidad privada. *PHAROS Arte, Ciencia y Cultura*, 11, (1), 113-133.
- Andrade, A. (2007). *Desarrollo de capacidades en gestión educativa: propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos*. Extraído el 02 de noviembre, 2007. desde <http://www.educared.pe/modulo/upload/49127325.pdf>.
- Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [Ascofapsi]. (2010). Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. *Documento de discusión nacional*. Extraído el 20 de febrero de 2011 desde http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Competencias_profesionales_psicologia.pdf.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. Valle (Ed.), *Formación en competencias y certificaciones profesionales* (pp. 17-44). Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- 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.

- Bogoya, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A Model for effective performance*. New York John Wiley y Sons.
- Brailovsky, C. (2001). Educación médica, evaluación de las competencias. En Organización panamericana de la Salud (Ed.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina* (pp. 103-122). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Braslavsky, C. & Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (2e), 27-42.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y el perfeccionamiento profesional en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1, 8-14.
- Castañeda, S. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52.
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, (2), 117-152.
- Cejas, M. (2003). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. Extraído el 02 noviembre, 2007 desde <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=filemanager/active&fid=100>.
- Charria, V.H., Sarsosa, K., Uribe, A.N. & López, C.N. (2009). *Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali*. Póster interactivo presentado en XXXII Congreso Interamericano de Psicología (SIP 2009), julio, Guatemala.
- Charria, V.H. & Sarsosa, K. (2010). *Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali*. Ponencia presentada en VI Congreso Internacional del Enfoque Basado en Competencias (CIEBC 2010), septiembre, Cartagena de Indias.
- Chomsky, N. (1957). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Collazos, E. & García, J. (1999). *Fundamentación y Prueba de un procedimiento para generar programas de formación inicial basados en competencias*. Trabajo de pregrado no publicado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- Condemarín & Medina, (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en el lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Corvalán, O. & Hawes, G. (2005). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, (17), 1-32. Extraído el 02 noviembre de 2007

- desde http://www.utalca.cl/mecesup/html/proyecto_tal0101/Aplicacion_enfoque_competencias_UTalca.pdf.
- Cotton, K. (1993). *Developing Employability Skills. School Improvement Research Series (SIRS)*. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U. S. Department of Education NWREL. Extraído el 02 noviembre de 2007 desde <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html>.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Casanova, P. & Trianes, M. (2003). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en psicólogos. *Revista Electrónica de Investigación en Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3, (1), 3-34.
- Delgado, M. (2000). *Modelos de gestión por competencias*. Extraído el 09 de marzo de 2007 desde <http://www.gestiondelconocimiento.com>.
- Del Pino, M. (1997). *Psicología del trabajo y gestión de recursos humanos*. Madrid: Ediciones Gestión 2000.
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2005). *Instructivo para el ajuste del Manual específico de funciones y de competencias laborales*. Presidencia de la República.
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En Oficina Internacional del Trabajo (Ed.), *Formación basada en competencia laboral* (pp. 15-84). Montevideo: Cinterfor /OIT.
- Echeverría, B. (2002). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15, (2), 85-115.
- Gallart, M. & Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Extraído el 06 Febrero de 2008 desde <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>.
- Goleman, D. (1990). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Cairós.
- Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, 8, 45-66.
- González, M. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Revista Diversitas*, 3, (1), 11 - 23.
- Gonzci, A. & Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia. En A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 265-288). Ciudad de México: Editorial Limusa.
- Gordillo, H. (2003). *Evaluación de competencias laborales*. Extraído el 08 de noviembre de 2007 desde <http://Www.Gestiopolis.Com/Canales2/Rrhh/1/Evacomlab.Htm>.
- Hernández, U. (2002). La educación profesional basada en competencias. En J.H (Ed.), *El concepto de competencia. I: una mirada interdisciplinaria* (pp. 229-230).
- Herrera, A., Restrepo, M. F., Uribe, A. F. & López, C.N. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Diversitas*, 5, (2), 241-254.

- Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Extraído 02 de noviembre de 2007 desde <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=node/124>.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En Pride & Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin.
- Ibarra, A. (2000). Formación de recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor/OIT*, 149, 95-107.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2010). *Saber Pro. Competencias genéricas*. Documento presentado para las Jornadas de Reflexión Intersemestral, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- Kane, M.T. (1992). The assessment of clinical competence. *Evaluation and the Health Professions*, 15, 163- 182
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (2002). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Losada, A., & Moreno, H. (2001). *Competencias básicas aplicadas en el aula*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Ántropos.
- Lozano, M. (2001). *Modelo de gestión humana centrada en competencias laborales con relación a la productividad organizacional*. Trabajo de pregrado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- Luengo, J. & Vergara, E. (2001). *Análisis de las competencias laborales como un instrumento de gestión de los recursos humanos*. Tesis de pregrado, Universidad Central de Chile, Chile.
- Lunt, I. (2000). European project funded by the European Union under the Leonardo da Vinci program. *European Psychologist*, 5, (2), 162-164.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competences rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Markus, L., Cooper-Thomas, H. & Allpress, K. (2005). Confounded by Competencies? An Evaluation of the Evolution and Use of Competency Models. *New Zeland Journal of Psychology*, 34, (2), 117-126.
- Medina, A. & Dominguez, M. C. (2006). Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 69-104.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63-67.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2000). *Construcción colectiva de un modelo ideal de educación superior. Movilización social por la educación superior*. Presidencia de la República.

- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Las competencias en la educación superior*. Bogotá, MEN.
- Moller, P. & Rapoport, D. (2005). *Observatorio del empleo de Chile*. Extraído el 06 de Febrero de 2008 desde <http://www.observatoriolaboral.cl>.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN.
- Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Organización Internacional del Trabajo, [OIT]. (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*, Ginebra: Cinterfor.
- Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica, [OECD]. (2005). *Perspectiva del empleo en la OECD*. Extraído el 06 febrero de 2008 desde <http://www.oecd.org/dataoecd/0/45/36777876.pdf>.
- Ospina, A. (2006). Currículo por competencias en la Universidad de La Sabana. *Revista Aquichán*, 1, (6), 117-124.
- Peiró, J. M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, 24, (86), 25-33.
- Pérez-Santamarina, E., & López, I. (2006). *Opinión del alumnado universitario sobre sus competencias. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- Pinilla, A. (1999). Innovaciones metodológicas. En A. E. Pinula (Ed.), *Reflexiones en educación universitaria. Grupo de apoyo pedagógico y formación docente. Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia* (pp.17-103). Bogotá, D.C: Unibiblos.
- Prieto, J. (1997). Prólogo. En C. Levy –Levoy (Ed.), *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas* (pp. 7-24). Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Proyecto Tuning América Latina (2004). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Madrid: Universidad de Deusto.
- Quintero, M. & Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación desde la teoría crítica de la educación. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8, (32), 39-55.
- Rodríguez, V. (2004). Acerca de las competencias cognitivas. *Revista Enfoques Educacionales*, 6, (1), 67-73.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24, (086), 1-12.
- Ruiz, M., Jaraba, B. & Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 16, 64-91.
- Ruiz, M., Jaraba, B. & Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-57.

- Salas, C. (1996). *El profesional del siglo XXI*. Tingo María: Prensa Unasina N.º 17.
- Sánchez, A., Martínez, C. & Marrero, C. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales. Una mirada a sus orígenes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 24, 53–65.
- Secretary's Comisión on Achieving Necessary Skills [SCANS] (1993). *Informe de la Comisión SCANS para América*. Washington, D.C.
- Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en Educación. Notas para un ejercicio Crítico. *Revista Digital Umbral 2000*, 8. Extraído el 02 de noviembre de 2007 desde <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-0-sepulveda.pdf>.
- Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. (2003). Sistema Nacional para la Formación del Trabajo. Enfoque colombiano. *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral*. Bogotá.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competency at work: models for superior performance*. New York: Wiley and Sons.
- Sternberg, R.J. (2000). *The concept of intelligence. Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, (2), 1-31.
- Thierry, D. (2006). La educación y capacitación basadas en competencias. Modelos y metodologías. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 07 de noviembre de 2007 desde <http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/cursosTemporales/PagThierry/Body/competencias/ART-COMPETENCIAS.doc>.
- Teichler, U. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En Vidal, J. (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 15 – 29). Salamanca, España: Kadmos.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya et ál. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá D.C: Unibiblos.
- Trunk, N., Nastav, B., Lesjak, D., & Sulcic, V. (2006). The labor Market, graduate competences and study programme development: a case study. *Higher Education in Europe*, 31,(1), 53-64.
- 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, 21-54.
- Werther, W., & Davis, K. (1996). *Administración de personal y recursos humanos*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Zayas, P. (2002). *Concepción técnico metodológica sobre la selección de personal*. La Habana: Universidad de la Habana.