



Revista de Psicología

ISSN: 0716-8039

revista.psicologia@facso.cl

Universidad de Chile

Chile

Juliá, María Teresa

Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa

Revista de Psicología, vol. XV, núm. 2, 2006, pp. 115-130

Universidad de Chile

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415207>

- 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

Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa

Professional competency of educational psychologist: an associative task

María Teresa Juliá¹

Resumen

Se presenta las reflexiones iniciales de un proyecto de innovación académica orientado hacia un currículum basado en el desarrollo de competencias en el proceso de formación de profesionales psicólogos de la Red Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile. En particular, se analiza la necesidad de definir las competencias en psicología educacional. Luego de revisar algunas concepciones internacionales sobre las competencias profesionales en el ámbito de la psicología educacional, se analiza la necesidad de abordar, en un contexto de cooperación interuniversitaria, en red, las necesidades y los niveles de formación por ciclos, discutiendo en torno a la formación 'generalista' y especializada para dar respuestas a las necesidades del área de la educación.

Palabras clave: Formación profesional, psicólogo educacional, formación basada en competencias, cooperación interuniversitaria.

Abstract

The present communication raises the initial reflections of a project on academic innovation oriented towards a curriculum based on the development of competencies for the professional psychologist of the Network of Psychology Departments of State Universities in Chile. It examined the process of professional training and enhances the need to define competencies in the field of educational psychology. After reviewing some international conceptions of professional competencies in the scope of educational psychology, it analyzes the need to approach, as a cooperative network, the teaching necessities and the levels of education by cycles, discussing the development of a generalist or a specialized professional to give answers to the needs in the area of education.

Key words: Professional training, educational psychologist, training based on competence, interuniversity cooperation.

¹ zmtjulia@userena.cl. Departamento de Psicología, Universidad de La Serena.

Introducción

Se presenta las reflexiones iniciales de un proyecto de innovación académica orientado hacia un currículum basado en el desarrollo de competencias en el proceso de formación de profesionales psicólogos. En el contexto de las transformaciones que está experimentando el Sistema de Educación Superior, el proyecto propone innovar en la formación en Psicología de la Red Unidades de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (Red Psicología CUE²) como respuesta a la necesidad de enfrentar las demandas para la disciplina que generan las transformaciones sociales y culturales que ha experimentado el país. Asumiendo esta tarea en forma asociativa, desde una metáfora de red, el proyecto pretende también fortalecer el rol de las instituciones del Estado así como asumir el desafío de la definición de las competencias del psicólogo en el país.

Desde una identidad institucional común, y a partir de la singularidad de cada unidad participante, la red estará abocada a construir significaciones en la interacción y a conformar una organización compleja de alta interacción con el medio relevante para la profesión y la disciplina. La renovación curricular en un trabajo en red, surge como una oportunidad de unir recursos y voluntades para, en un mediano plazo, contar con estándares consensuados que garanticen la equivalencia de las competencias profesionales relevantes para el ejercicio de la psicología en sus diversos campos, certificando, al mismo tiempo, condiciones de cohesión y respeto a la diversidad en la formación de profesionales.

Seguir las tendencias internacionales de formación profesional en un marco curricular basado en competencias impulsado por el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP²), puede constituir, además, una reacción a la expansión experimentada por las profesiones 'simbólicas' en la sociedad del conocimiento, expansión que afecta a la disciplina y la profesión y que, en nuestro país, se ha manifestado en una rápida y continua expansión de la matrícula en el sistema universitario y en una multiplicación y diversificación de programas de formación de psicólogos. Ello queda demostrado en las cifras de crecimiento de las carreras/sedes de Psicología, las que fragmentariamente,

² Universidades de Tarapacá, La Serena, Valparaíso, de Santiago, de Chile, de Talca y La Frontera. Proyecto MECESUP2 ULS0601, 2007 -2010.

en más de 140 programas, ofrecen unos 5.000 cupos para primer nivel en cada año, así como un gran número de psicólogos titulados al año - sobre 2000 a partir del 2002. A ellos, las carreras de Psicología del CUE aportan una cantidad muy marginal (entre el 2,5% y el 3%). A lo anterior, se une un cambio estructural en la concepción del trabajo que impacta la profesión, con empleos de una alta complejidad, tiempo parcial, gran rotación y desgaste. Conjuntamente, surge una amenaza potencial a la disciplina, ya que la expansión en la oferta docente no ha ido asociada a un incremento proporcional en la producción científica y publicaciones en psicología.

En tal contexto, el proyecto de la Red Psicología del CUE puede entenderse como una forma de responder a los riesgos que enfrenta la disciplina y la profesión ante la expansión de la matrícula y la diversificación de programas de formación, así como ante la falta de generación de conocimiento que pueda dar respuestas pertinentes a la rapidez de las transformaciones y las problemáticas de nuestro medio y la generación de nuevas y complejas demandas para la profesión.

Por otra parte, analizar críticamente los diversos modelos con que se ha definido la formación de psicólogos y la definición de las competencias de la profesión en otros contextos, puede constituir también una oportunidad para 'dar sentido' a la educación universitaria y reflexionar nuevamente acerca de los profesionales que queremos o que requiere el país. Ello demanda abordar críticamente el concepto de competencias, en la ambigüedad de su polisemia y en el contexto sociopolítico de su enunciación. Se requiere consensuar significados, definir sus límites conceptuales y empíricos para, de este modo, intentar validar competencias y trasponer metodologías generadas en otros contextos. Esto debe hacerse con una especial vigilancia para generar modelos curriculares y pedagógicos orientados al desarrollo de competencias en consonancia con nuestra historia, contexto cultural y nivel de desarrollo como país.

Diversos proyectos desarrollados en una modalidad asociativa entre universidades europeas (EuroPsy, 2003; ANECA, 2003-2004), han definido un marco curricular basado en las competencias para la profesión. En particular, las propuestas de competencias básicas y habilitantes para la formación de psicólogos británicos planteadas por Roe (2002) y Bartram y Roe (2005), han propuesto un conjunto de competencias específicas que han sido incorporadas en el marco común para la titulación del Psicólogo Europeo (EuroPsy, 2003) y que también han sido adoptadas como base para la definición del Diploma Común de las uni-

versidades españolas (Peiró, 2003; Feixas, 2005; De La Fuente y Justicia, 2005).

Bartram y Roe plantean un conjunto de competencias básicas, para las cuales han definido también las sub-competencias y las competencias habilitantes (*enabling competences*). En ausencia de competencias específicas en Psicología en el marco de referencia del proyecto Tunning América Latina (González, Wagenaar y Beneitone, 2004) y para Chile, transitoriamente estas competencias pueden ser entendidas como las competencias específicas de la profesión, las que se complementan bien con la formación de las competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas, ya definidas en nuestro contexto.

Las competencias básicas propuestas para la profesión por Bartram y Roe (2005), cuentan ya con un amplio nivel de consenso en el ámbito europeo. Estas pueden ser consideradas como propias de un psicólogo general, aún cuando los autores las contextualizan en campos específicos de desempeño profesional. Las competencias son:

1. Definición de las metas de la función a realizar: análisis de necesidades y planteamiento de metas u objetivos.
2. Evaluación y valoración: identificación de las características relevantes de los individuos, grupos, organizaciones y los contextos en que se encuentran a través de los métodos propios de la profesión.
3. Desarrollo: definición y evaluación de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos.
4. Intervención: planificación de intervenciones personales o situacionales directas o indirectas. Implementación de servicios y productos.
5. Evaluación de procesos en la planificación de programas e intervenciones, mediciones y análisis.
6. Comunicación: entrega de feedback y elaboración de informes.

El acopio de antecedentes para la formulación del proyecto antes mencionado, ha servido de base para la discusión en torno a las competencias del psicólogo educacional y, en forma más amplia, permiten plantear si ellas son las mismas para las diferentes áreas del ejercicio profesional. Ello, especialmente por la gran diversidad de contextos de actuación de la profesión en el país y por la demanda social de un profesional que ejerza su rol con independencia.

Psicología Educacional en la formación profesional: lo específico de la profesión o lo específico del contexto de actuación profesional

Las experiencias ya realizadas tanto en otros países como en el nuestro, hacen una especial demanda de definiciones curriculares acerca de la formación para los diversos campos de acción de la Psicología, como es el caso de la Psicología Educacional. En esta perspectiva, surge la necesidad de reflexionar si las seis competencias y las subcompetencias asociadas, incorporadas al marco común del Diploma Europeo de Psicología, nos permiten aproximar una potencial transposición a los contextos particulares del ejercicio del rol del profesional en el área educacional en nuestra realidad y si éstas competencias desarrolladas en un área de acción son transferibles a otras.

Abordar la formación en psicología educacional demanda, necesariamente, establecer un punto de partida conceptual acerca de la noción de competencias, para luego explorar el cómo podrían ser desarrolladas para dar respuestas a este complejo campo de acción profesional.

Diversos autores han planteado el carácter polisémico del concepto de “competencia”: “Existe tal confusión en torno al concepto ‘competencia’ que es imposible identificar una teoría coherente o llegar a una definición capaz de acomodarse y reconciliar todas las formas en que el concepto es utilizado” (Delamare y Winterton, 2005, p. 29). Esta polisemia llega incluso a generar una discusión en torno a si el uso del plural o singular, o si su calidad de sustantivo (presentar una competencia) o de adjetivo (ser competente), generan diferencias en su significado. Esta autora identifica, además, tradiciones en torno a un análisis de las competencias, distinguiendo entre el análisis conductual como propio de la tradición norteamericana y el análisis funcional, más común en Gran Bretaña. Así, una aproximación con una concepción funcional, como la sostenida por Roe (2002), plantea la competencia como “una habilidad aprendida para desarrollar una determinada tarea o rol” (p.195), integrando conocimientos, destrezas, valores personales y actitudes. La perspectiva británica plantea que estas competencias se construyen sobre la base de conocimientos y habilidades adquiridas en la experiencia laboral y por medio del aprender a hacer (Bartram y Roe, 2005).

Por otra parte, desde una perspectiva crítica, cabe preguntarse si las competencias pueden desarrollarse fuera de su contexto de actuación o si éste constriñe o no la actuación competente. Elliot (2000), en su

análisis crítico de las competencias conductuales, plantea que en el contexto de una práctica social concreta, actuar de manera competente supone demostrar la capacidad de llevar a la práctica los valores (obligaciones y responsabilidades hacia a los demás) intrínsecos a esa práctica. Así, lo que constituye “una realización adecuada de un valor humano ha de demostrarse in situ y no de manera rutinaria y normalizada” (Elliot, 2000, p.148).

Asimismo, intentando definir el concepto de competencia desde una perspectiva constructivista, Perrenoud (2003) utiliza la expresión “habilidad en situación” como esquema que existe en la práctica y que proviene de una formación intensa, de múltiples interacciones en un contexto de actuación determinado. Por otro lado, si hablamos de competencias como un “saber actuar” transferible -un hacer efectivo que no se limita a situaciones únicas-, ellas debieran basarse en un “saber movilizar” (LeBoterf, 1997 citado por Perrenoud, 2003), de modo que un conjunto de competencias debiesen ser capaces de “movilizar recursos” -conocimientos, actitudes y valores, habilidades y destrezas- cada vez más específicos y pertinentes al contexto de actuación.

Surge entonces la pregunta acerca de lo general y lo específico, en especial en una profesión que se sitúa transversalmente en los campos y áreas de la actividad humana y que, por su misma transversalidad, pierde visibilidad y poder. ¿Son necesarias las mismas competencias para todas las áreas del ejercicio de la profesión? ¿Se debe procurar desarrollar competencias específicas para la profesión como un todo o formar psicólogos para campos particulares que poseen su propia especificidad?

Peiró (2003) plantea que las competencias propias de una profesión son contextualizadas y requieren haberse practicado bajo supervisión en algunos de los ámbitos o contextos del ejercicio profesional. Este autor señala que “no existe en Psicología un rol de ‘psicólogo general’” (Peiró, 2003). Ello es especialmente relevante en momentos en que las profesiones ya no guardan correspondencia directa con los ámbitos de actuación profesional, por ello “es fundamental clarificar las zonas de ‘interfaz’ entre la profesión del psicólogo y los contextos de actuación para la oferta de servicios” (Peiró, 2003). En esta misma línea de reflexión, Bartram y Roe (2005) se preguntan si las competencias que ellos han formulado para la profesión son las mismas para los diversos campos de actuación. Así por ejemplo, un profesional que ha desarrollado sus competencias en un campo de actuación en el área de la salud, no podría mostrar competencias en un campo educacional sin una formación adicional.

De este modo, es posible plantear que las competencias específicas de la profesión, competencias profesionales básicas planteadas en Europsey (2003), deben ser revisadas y contrastadas en red con diferentes referentes significativos en el ámbito de la psicología educacional y a la luz de las demandas de su ejercicio en un contexto educativo complejo, desafiante, con tensiones que cruzan los aspectos profesionales y que alcanzan dimensiones ético-políticas.

En torno a esta problemática, los propios Bartram y Roe (2005) destacan la necesidad de distinguir entre áreas de actuación y áreas de especialización. Las primeras (salud, trabajo y educación) corresponden a definiciones amplias del contexto en las que los profesionales, a partir de su formación inicial, *demuestran* sus competencias. Las segundas en cambio, contemplan una definición más fina de las áreas de práctica y demandan la formación de competencias específicas con sus respectivas conceptualizaciones, estrategias y procedimientos. Estas últimas generan requerimientos específicos de formación y conducen a una forma de titulación con “apellido”.

Así, la pregunta acerca de si esta especialización deber ser contemplada durante el pregrado o si debiera trasladarse hacia la formación continua o de postgrado, conduce a la cuestión sobre la formación de pregrado con carácter “generalista” o la formación profesional con menciones. La formación por áreas de desempeño profesional versus la formación “generalista” -indiferenciada, pero a la vez integral y flexible-, es especialmente relevante para considerar la relación entre las competencias específicas para la psicología educacional y la modalidad que toma la estructura curricular en la formación de psicólogos. De ahí se desprenden nuevas preguntas: ¿Cuál es la fortaleza de una formación “generalista”?, ¿cómo potenciar esta formación para responder a las demandas del ejercicio profesional en el contexto educativo?, ¿cuán posible es formar estas competencias para campos específicos en un modelo de formación de un psicólogo “generalista”?, ¿cómo introducir a los y a las estudiantes al campo de la psicología educacional y escolar en su formación de pregrado?, ¿cuál es el riesgo de generar respuestas poco especializadas ante las complejas demandas y problemáticas de la educación?

Si bien la distinción entre áreas de actuación y de especialización constituye un aporte al preguntarnos por las competencias del psicólogo educacional, ello plantea un problema de otra naturaleza: el problema de la autonomía y del poder que tiene la profesión en estas diversas áreas. Su carácter transversal le permite asumir como contexto de actua-

ción profesional diversos *situs* en la división del trabajo y genera, al mismo tiempo, la dificultad para que el psicólogo se constituya en el profesional ubicado en el vértice de la jerarquía de la profesiones de un área determinada. Más bien, su rol se tiende a ejercer en las fronteras, en los espacios de intersección y negociación entre profesiones con las que establece relaciones de jerarquía o de cooperación entre pares. Tal condición transversal puede ser entendida, al mismo tiempo, como una fortaleza y una debilidad. Bien podría dar fundamento para formar profesionales generalistas -con competencias para navegar en estos espacios de intersección- o para formar profesionales especialistas que puedan apropiarse de estas zonas y alcanzar un lugar de influencia en la jerarquía interna del campo.

El análisis de la modalidad con que la especialización se incorporará en el pre-grado, lleva a la necesidad de una toma de decisiones respecto a las competencias requeridas para el área educacional como ámbito para la *demonstración* de competencias y respecto a las competencias propias de la especialización en psicología educacional. Requiere también decisiones acerca del nivel en que se desarrollan estas competencias y cómo afecta ello a la estructura curricular y a los procesos de formación. Una respuesta a esta preocupación puede ser la adscripción al modelo de formación de la Declaración de Bologna (1999), que ya ha sido asumida en el Diploma Europeo en Psicología. La generación de ciclos de formación que articula el pre-grado con el postgrado crea las condiciones para dar respuesta a esta inquietud, para ajustar los perfiles de egreso en términos de los niveles de autonomía relativa con que los profesionales abordarán su ejercicio en un área y para establecer los niveles de independencia con que abordarán el rol a desempeñar. Así, una modalidad de formación por ciclos podría resolver esta aparente controversia entre la formación general y la especializada, ya que considera, en un primer ciclo, el formar las competencias generales que se demostrarían en el área educacional, para luego, en un segundo o tercer ciclo, generar especialización en las competencias para abordar, sin supervisión, las acciones en un contexto profesional determinado y de alta complejidad.

En nuestro país, estas respuestas se han desarrollado en el seno de cada comunidad académica y bien podrían ser consideradas como propias de la autonomía de cada institución universitaria. No existe consenso en la comunidad académica respecto a la formación de psicólogos “generalistas” o psicólogos titulados con menciones al egreso del pregrado, o si postergar la especialización hacia la educación continua y los

postgrados. Sin embargo, la demanda actual del sistema universitario es la de superar esta auto-referencia, promover la cooperación interuniversitaria y generar condiciones de movilidad estudiantil y académica. Cuestiones como estas requieren de una reflexión conjunta, en red, en colaboración, que supere los requerimientos competitivos por el 'mercado' de la educación superior.

Psicología educacional y psicología escolar: ¿competencias o misión profesional?

Al intentar focalizarse en las competencias específicas del psicólogo educacional, surge la necesidad de reflexionar cómo estamos conceptualizando el propio campo de especialización: la psicología educacional, de la educación, escolar o educativa, y qué implica vincular este campo a las competencias profesionales. Para ello, parece necesario distinguir, por una parte, entre las competencias propias del campo disciplinar y las competencias del ejercicio profesional de los psicólogos en esta área y, por otra, diferenciar los encuadres de abordaje del sistema: en el nivel educacional o en el nivel escolar.

En este contexto puede ser útil precisar el alcance de este campo como área disciplinar y como área profesional. Siguiendo la definición de la División 15 de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2005), la Psicología Educacional provee un ambiente de investigación, enseñanza o práctica en ámbitos educacionales de todos los niveles y se relaciona con la teoría, la metodología y las aplicaciones a un amplio espectro de problemáticas de enseñanza, formación y aprendizaje. Esta concepción hace referencia a las competencias para el desarrollo del área disciplinaria, que puede o no ejercerse por un profesional psicólogo y asume tanto una perspectiva del sistema educacional en su sentido más amplio como el del discurso oficial de la educación. En este campo, la psicología se preocupa de los procesos de transmisión cultural y de la formación y desarrollo de identidades y de los procesos de apropiación de la cultura por parte de individuos y grupos. Por otra parte, la División 16 de la APA señala que la Psicología Escolar está compuesta por profesionales psicólogos focalizados en el desarrollo de niños, sus familias y el proceso de escolarización. La división representa los intereses de los psicólogos involucrados en proveer servicios integrales a niños, adolescentes y familias en la escuela y otros contextos de aplicación. En esta

perspectiva, el encuadre sistémico es la institución educativa como contexto de desarrollo para niños y niñas, así como para jóvenes.

Por otra parte, la Asociación Canadiense de Psicología Escolar (CPA, 2001) supera la distinción sistémica entre psicología educacional y escolar, planteando cinco niveles de intervención profesional del psicólogo escolar:

- Intervención indirecta centrada en el estudiante o en un grupo.
- Intervención directa centrada en el estudiante o en un grupo.
- Intervención amplia en el nivel escuela.
- Intervención en el sistema de educación provincial o regional.
- Investigación.

Estas distinciones en los campos de acción requieren de distintas competencias, así como competencias desarrolladas en diversos niveles y estándares. Por tanto se necesita determinar para nuestro contexto cuáles o qué nivel de ellas se incorporarán en el primer y en el segundo ciclo de formación. Nuevamente, parece difícil imaginar que una institución por sí sola pueda abordar esta decisión curricular, y vuelve a destacarse la necesidad de asociación y de trabajo en redes.

Por su parte, Bartran y Roe (2005) plantean las competencias básicas de la profesión para las áreas de educación, salud y trabajo. En la siguiente tabla se puede ver un ejemplo de cómo los autores plantean para cada una de las seis competencias básicas de la profesión, su manifestación específica en el área de la educación.

Competencias profesionales básicas	Ejemplos de su manifestación en el área educacional.
Definición de las metas	Recopilación de información mediante entrevistas y análisis de documentos acerca del campo educacional. Clarificación y diagnóstico de necesidades.
Evaluación y valoración	Aplicación de entrevistas, test y observaciones en contextos educativos. Análisis de cursos, de currículos y de ambientes de aprendizaje.
Desarrollo	Diseño e implementación de herramientas didácticas y métodos específicos de enseñanza. Diseño o adaptación de productos, evaluación de su validez y confiabilidad.
Intervención	Desarrollo de planes de intervención personales o situacionales. Consejería y asesoría individual a profesores.
Evaluación de la planificación	Planes para evaluar la asesoría, la enseñanza, consejería, etc.
Comunicación	Análisis de la efectividad de las intervenciones. Feedback directo a individuos y grupos. Elaboración de informes acerca de evaluaciones, diseños e intervenciones.

(Traducido y adaptado de Bartram y Roe, 2005)

Otro elemento para la reflexión en torno a la formación de psicólogos educacionales y sobre el nivel en que se están desarrollando sus competencias, lo constituye el acceder a las competencias seleccionadas por académicos y por titulados psicólogos respecto del perfil de egreso para el área de la psicología de la educación en el marco del Diploma Común en Psicología de las universidades españolas (Feixas, 2005). Estas se han organizado en cuatro tipos:

- Competencias generales: se incluyen las de carácter interpersonal; aquellas específicas del psicólogo, como por ejemplo las que se refieren al diagnóstico, al asesoramiento y a la intervención; y algunas competencias sistémico-instrumentales.
- Competencias específicas: por ejemplo, resolución de problemas leves de conducta, elaboración de un programa de intervención individualizada.
- Competencias para el trabajo administrativo: por ejemplo, elaborar memorias.
- Competencias de coordinación profesional: por ejemplo, trabajo en equipo o coordinación con otros departamentos.

En otra mirada en este análisis, surge la necesidad de contar con referentes acerca de las competencias definidas desde los empleadores.

Ante la ausencia de un estudio nacional sobre la caracterización de esta demanda, se ha adaptado -a modo de ejemplo-, las competencias exigidas para la contratación de psicólogos escolares y que se encuentran normadas por agencias de contratación y certificación de psicólogos escolares (New Brunswick, Department of Education, 2004; Michigan Department of Education, 1992). Así, de las trece competencias normadas por el Michigan Department of Education, se destacan algunas para graficar la demanda de los empleadores:

- Conocimientos de la legislación y la normativa y otros aspectos jurídicos de importancia para el ejercicio del rol del psicólogo escolar.
- Habilidades para asesorar, aconsejar y colaborar con alumnos, sus padres, el personal de la escuela, los profesores y otras personas externas vinculadas a la salud mental y a lo concerniente a la problemática educativa, utilizando principios psicológicos.
- Comprensión de los fundamentos de la medición psicológica y destrezas para la administración de pruebas, incluyendo aquellas que miden la inteligencia, rendimiento, personalidad, conducta adaptativa y destrezas preceptivo-motrices.
- Habilidad para escribir un informe psicológico y otras comunicaciones por escrito.
- Un conocimiento acerca de cómo la diversidad cultural, étnica, de género y otras, influyen la conducta y afectan su evaluación.
(Traducción y adaptación de la normas del Michigan Department of Education, USA, 1992).

Mirados desde la perspectiva de la formación de competencias, en el listado anterior no se contempla una concepción de “competencias”, sino más bien se plantean los conocimientos y destrezas definidos y exigidos desde las expectativas del empleador como exigencias para un determinado contexto de actuación profesional. Sin embargo, en el mismo marco normativo, se contempla también una descripción de la misión del psicólogo escolar, plateando un conjunto de ocho misiones, entre las que se destacan, a modo de ejemplo:

- Angostar la brecha de rendimiento entre niños de alto rendimiento y niños de bajo rendimiento, especialmente respecto a diferencias en el logro académico de niños pertenecientes a grupos vulnerables, niños con desventaja por su situación socioeconómica o cognitiva.
- Asegurar que todos los niños y niñas tengan las habilidades para

acceder a una educación de alta calidad, desde la primera infancia hasta la educación terciaria, y alcanzar por lo menos la disposición para el logro académico planteado y evaluado por los organismos del Estado.

- Movilizar activamente los recursos sociales, económicos y legales para asegurar los derechos básicos del niño y de la niña y sus necesidades de desarrollo (incluyendo aquellas relacionadas con su hogar, comunidad y escuela).

(Traducción y adaptación de la normas del Michigan Department of Education, USA, 1992).

Analizar estas u otras concepciones acerca de las competencias en psicología educacional, remite nuevamente a Elliot (2000) y a la necesidad de plantear las competencias en términos de los valores intrínsecos a la práctica social en el contexto educativo, acercando las competencias del perfil profesional de egreso en Psicología Educacional a su responsabilidad social. Así, la concepción de competencias profesionales puede verse enriquecida por una definición de la misión del profesional, dejando atrás los aspectos técnicos y revisando sus aspectos éticos.

Más aún, independientemente de si la ejemplificación planteada de las “misiones” del psicólogo escolar sea compartida o corresponda a otro contexto sociopolítico y cultural de la educación, incorporar la definición de la misión del profesional puede enriquecer el abordaje de la definición y desarrollo de competencias para las áreas específicas de actuación. Especialmente si concordamos en que el desempeño en estas áreas no sólo responde a diferencias en las competencias específicas, sino que también los contextos de actuación conceptualizan “lo laboral” desde un prisma diferente. Será distinto entrar al área del ejercicio en educación como al campo simbólico de la transmisión cultural, de la reproducción o eventual transformación de las conciencias, las identidades y el orden social; que entrar al campo de la producción de bienes y servicios, de la generación de riqueza o, peor aún, confundir ambos campos y poner el primero al servicio del segundo. Más bien, el desarrollo de la Psicología Educacional y su contextualización escolar, guarda concordancia con el sentido y orienta su quehacer hacia los fines de la educación. Ello demanda de profesionales compenetrados e involucrados tanto en la cultura escolar, como en las definiciones políticas y normativas del sistema educacional. Profesionales que se constituyan en protagonistas críticos para detectar las tensiones que se generan en el sistema y para dar respuestas que impacten los lineamientos políticos y estratégicos en esta área de acción.

Renovación curricular, tarea futura para el trabajo en red

Discusiones como las planteadas en torno a las competencias en psicología educacional, sus requerimientos y modelos de formación, necesitan de una mirada colectiva y asociativa que ponga en sintonía a las instituciones que forman psicólogos. Se requiere superar la propia institución como referencia y asumir una perspectiva más amplia e integradora de los referentes nacionales e internacionales para optimizar los procesos de desarrollo de las competencias en la formación de profesionales que pueden desempeñarse en el área de la educación y para su especialización en psicología educacional. Se requieren los consensos necesarios que garanticen la calidad de la formación y posibiliten la movilidad entre estudiantes y profesionales.

Desde una concepción de red, se puede generar la exploración de oportunidades y resistencias, examinar los aspectos comunes y las diferencias en los currículos y en los procesos de formación entre los docentes del área de la psicología educacional de las diversas universidades asociadas a la Red Psicología del CUE; consensuar y generar estándares para competencias profesionales de egreso y definir en conjunto los niveles de desarrollo de las competencias a alcanzar en cada ciclo de formación. En una gestión en red se posibilita, además, la potenciación y optimización de los recursos que poseen sus integrantes y se generan las condiciones para la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas (Dabas, 1998). Así, las instituciones participantes pueden unir esfuerzos orientados a la calidad de los procesos de formación y a procedimientos para facilitar la movilidad de estudiantes y académicos, incrementando la exposición de éstos a las buenas prácticas de formación presentes en cada una de las instituciones asociadas.

En una gestión en red, es posible también iniciar el diálogo en torno al proceso de *desarrollo curricular* (Stenhouse, 1991), que amplíe la mirada, que se abra al examen y a compartir la experiencia de los pares en torno a las tres dimensiones del currículo: su propuesta formal, su práctica y sus aspectos latentes. En un proceso de innovación, acción y reflexión, es posible generar las condiciones para el desarrollo de un proyecto curricular que plasme los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo consensuado, proyecto que deberá estar caracterizado principalmente por estar abierto a la discusión crítica y a la posibilidad de ser trasladado efectivamente a la práctica.

Bibliografía

- AMERICAN PSYCHOLOGY ASSOCIATION (APA). <http://www.apa.org/about/division.html>. Extraído el 3 de agosto, 2005.
- AUSTRALIAN PSYCHOLOGICAL SOCIETY (APS). *Competences of APS Psychologists*, 1996. http://www.psychology.org.au/Assets/Files/competencies_of_aps_psychologists.pdf. Extraído el 10 de julio, 2005.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, España (ANECA). *Tabla de competencias elaborado por el grupo 3 de trabajo*. <http://www.usc.es/psred/Tablacompetenciasdifusion.pdf>. Extraído el 3 de Septiembre, 2005.
- BARTRAM, D. y ROE, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology, *European Psychologist*, Vol. 10, No. 2.
- BUELA-CASAL, R., GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, O. & PEIRÓ, J.M. (2005). Hacia el título europeo de psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, Volumen 22, Número Monográfico Especial, 243-252.
- CANADIAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (CDA). *Guidelines for professional practice for school psychologists*. June, 2001. http://www.cpa.ca/documents/Guidelines_School_Psychologists.pdf. Extraído el 8 de Septiembre, 2005.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DE LA FUENTE, J. y JUSTICIA F. (2005). Perceptions about the construction of social and academic competencies in psychologists [Versión electrónica]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* nº 3-5 (1), pp. 3 – 34. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php?5>. Extraído el 20 de Septiembre, 2005.
- DECLARACIÓN DE BOLOGNA, Junio 1999. <http://www.crue.org/decbollognaingles.htm>.
- DELMARE, F. y WINTERTON, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, Vol.8, N°1, 27-46, March.
- ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación en la acción*. 3ª ed., Madrid: Morata.
- EUROPSY PROJECT GROUP (2005). *European Diploma of Psychology*. Final version. March 2005. <http://www.lps.vu.lt/download/EuroPsy-en.pdf>. Extraído el 6 de julio, 2005, www.europsych.org.
- FEIXAS, M. (coord.) (2005). *Proyecto de diseño del plan de estudios y el título y grados de psicología*. Proyecto ANECA, Programa de Convergencia Europea. http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/Convergencia%20Europea.ppt. Extraído el 10 de agosto, 2005.
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R. y BENEITONE, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 35: Mayo-Agosto, 151-164.
- JACK A. (1996). Responding to School Needs: The role of the psychologist. In: *Making psychologists in schools indispensable: Critical questions and emerging perspectives*. Greensboro, NC. ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse. ERIC Identifier: ED406604 .
- MICHIGAN DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF PROFESSIONAL PREPARATION SERVICES SCHOOL. *Psychologist Certification Rules*. These rules take effect on September 1, 1992, Michigan Government web page. http://www.michigan.gov/mde/1,1607,7-140-5234_5683_14796-33247—,00.html. Extraído el 2 de agosto 2005.
- STATE BOARD OF EDUCATION SCHOOL PSYCHOLOGIST CERTIFICATE. http://www.michigan.gov/mde/0,1607,7-140-6530_5683_14796-33247—,00.html. Extraído el 3 de agosto 2005.
- NEW BRUNSWICK, DEPARTMENT OF EDUCATION (2004). *Guidelines for Professional Practice for*

School Psychologists. Consultant for School Psychology. caspweb.org/Other%20page%20info/guidelines.pdf. Extraído el 3 de julio, 2005.

PEIRÓ, J. M. (2003). La enseñanza de la psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. [Versión electrónica]. *Papeles del Psicólogo*, 24, 25-34.

<http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?ID=1110>. Extraído el 13 de julio, 2005.

PERRENOUD, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Comunicaciones Nordeste. J.C. Sáez Editor.

ROE, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, N° 7, 192-202.

STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.