



Terapia Psicológica

ISSN: 0716-6184

sochpscl@entelchile.net

Sociedad Chilena de Psicología Clínica
Chile

Yáñez-Galecio, Jaime

Competencias Profesionales del Psicólogo Clínico: Un Análisis Preliminar

Terapia Psicológica, vol. 23, núm. 2, diciembre, 2005, pp. 85-93

Sociedad Chilena de Psicología Clínica

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78523209>

- 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 Clínico: Un Análisis Preliminar

Professional Competencies of the Clinical Psychologists: A Preliminary Analysis

Jaime Yáñez-Galecio¹

(Rec: 18 julio 2005 – Acep: 10 sept. 2005)

Resumen

La significación social del trabajo es de alto nivel, pues ha permitido la organización de colectivos humanos en sociedades complejas como las actuales. Es así como estas poseen un sistema de educación formal cuya misión, entre otras, es la formación de la fuerza de trabajo, para lo cual ha instaurado un sistema de acreditaciones a través de certificados y títulos profesionales. No obstante ello, se observa una brecha importante entre la formación profesional de las personas y su real capacidad para solucionar los problemas de su competencia; tanto así, que las competencias más valoradas por los empleadores no estarían suficientemente desarrolladas en los jóvenes que ingresan al sistema productivo. El modelo de Formación Basado en Competencias (FBC) es una alternativa viable para conseguir los objetivos de pertinencia educacional técnico/profesional. La presente investigación explora dicha problemática de pertinencia educacional para la profesión de psicólogo, en su especialización clínica, ello a modo descriptivo, utilizando la técnica de entrevista de eventos conductuales, aplicada a psicólogos clínicos, con el fin de construir un perfil preliminar de competencias y su consiguiente discusión.

Palabras clave: Trabajo humano, formación profesional, pertinencia educacional, Formación Basada en Competencias.

Abstract

Social significance of work is high because it allows human communities to organize themselves into complex societies. These possess a formal education system aiming to, among other things, form the work force. For this mission, they have established an accreditation system through certificates and professional titles. Nevertheless, an important gap can be observed between the professional formation of people and their real capacity to solve the problems of their competencies to the point that the most valued competencies by employers are not being sufficiently developed in the youths entering the productive system. The model of Competency Based Formation (FBC) is an alternative for reaching the goals of technical/professional education. Through a description based on the technique of the behavioral event interview, the present investigation explores this educational problem relevant for psychologist in their clinical specialization, with the purpose of building a preliminary profile of competencies and its rising discussion.

Key Words: human work, professional formation, educational pertinence, Competency Based Formation

Introducción

El trabajo, como concepto que sintetiza la actividad humana productiva, en términos de satisfacción de necesidades, ya sean estas colectivas y/o individuales, ha sido el punto de apoyo que ha permitido mover la palanca del desarrollo de las comunidades humanas a lo largo de la historia (UNESCO, 1998). El trabajo, como fenómeno sociocultural, no sólo es una actividad de las personas, sino que también es fuente de bienestar psicosocial, estatus y reconocimiento.

La significación social del trabajo es del nivel más alto, pues éste ha determinado el establecimiento de complejos sistemas de relaciones psicosociales, permitiendo la organización de colectivos de individuos en sociedades complejas como las actuales.

Una característica interesante del trabajo humano, es que este se ha ido especializando progresivamente en función de las demandas sociales. También es interesante, que la profundización de conocimientos con respecto a un tipo específico de trabajo se ha constituido en un elemento diferenciador de especialización importante. Es así como, actualmente, no sólo hay médicos (especialización biológica) sino gastroenterólogos (especialización de profundización) o maestro de la construcción (especialización cons-

¹ Psicólogo, Magister en Educación. Docente Universidad Central de Chile. Director Académico Departamento de Psicología Básica Universidad de las Américas. Correspondencia a: Maravedes Nº 1420—C Peñalolén. E-mail: rofyredi@hotmail.com

trucciones físicas), sino maestro enfierrador (especialización de profundización), etc. Lo propio sucede en el campo de la psicología y las diversas especializaciones de profundización tales como la psicología organizacional, la psicología educacional, la psicología clínica, etc., siendo estas, en nuestro medio nacional, las especializaciones tradicionales (Yáñez-Galecio, 2003).

Así mismo, es importante el sistema de certificación que la especialización del trabajo requiere, para garantizar la satisfacción de necesidades, distinguiendo los campos o dominios de acción de cada profesional. Es decir, es necesario que sea posible distinguir a un orientador de un psicólogo o a un profesor de un psicopedagogo.

Es así como la sociedad posee un sistema de educación formal cuya misión, entre otras, es la formación de la futura fuerza de trabajo, para lo cual ha instaurado un sistema de acreditaciones a través de certificados y títulos profesionales, cuya obtención indica que la persona que lo posee es capaz de satisfacer las demandas adscritas a su campo de especialización.

No obstante, el mundo del trabajo realiza sus propias evaluaciones, ahí, en el campo mismo de la actuación profesional, y es ahí, donde se observa que muchas veces el certificado no refleja realmente el dominio de lo que se estipula, y/o dicho dominio certificado, no es pertinente a la actividad en ese momento. En otras palabras, un título no es garantía de que el profesional sabe lo que hay que saber para exhibir un desempeño laboral exitoso.

Pareciera entonces, que el sistema de certificaciones para acreditar el dominio profesional, no bastaría a la hora de garantizar el éxito laboral, definido este como la resolución eficaz y eficiente de las problemáticas que el campo de la actividad impone.

En efecto, los análisis nos dicen que existiría una brecha importante entre la formación profesional de las personas y su real capacidad para solucionar los problemas de su competencia profesional en el sistema productivo (Mungaray, 2001; Chiroleu, 2000; Barrón, Rojas & Sandoval, 1996). En otras palabras, los sistemas de formación se encontrarían distanciados de los aspectos reales y concretos que los distintos ámbitos profesionales de aplicación exigen. Estudios señalan que las competencias más valoradas por los empleadores no están suficientemente desarrolladas en los jóvenes que ingresan al sistema productivo (Murnane & Levy, 1996, en Brunner, 2002; Gregson, 1992).

Esta brecha, o baja pertinencia entre lo que se enseña y lo que realmente se necesita saber, ahí, en el puesto de trabajo, ha motivado la constitución de nuevas formas, métodos, estrategias y sistemas de formación que sean capaces de formar realmente en lo que es pertinente a las actividades que definen la profesión. Los sistemas de capacitación, tan populares hoy en las empresas, fundamentados en el concepto de educación continua, son un ejemplo de este intento. De la misma forma, la oferta anual de post títulos

y post grados también viene a disminuir la distancia entre educación y trabajo.

En términos generales, esta problemática parece ocurrir debido al hecho que la educación superior es un proceso lento y tradicionalmente independiente del mundo laboral, y en su toma de decisiones de formación profesional no siempre se incorporan oportunamente cambios curriculares pertinentes al contexto laboral que se espera para el momento del egreso de los profesionales. El tiempo entre selección, educación y entrega de los profesionales al mercado laboral genera desfases de las calificaciones e incertidumbre respecto a la utilidad del proceso de formación (Mungaray, 2001) (para una revisión más extensa del concepto ver Malagón, 2003).

Esto comienza a ser particularmente notorio en un contexto de globalización, caracterizado por la velocidad de los cambios científicos, sociales, socioeconómicos, políticos y productivos (Valencia, 2003; Burbules & Torres, 2001; Linares, 2001; Anta, 2000). Observándose en las últimas décadas que la economía mundial, el progreso técnico y la organización de los sistemas productivos de todo tipo han experimentado una acelerada transformación (Sepúlveda, 2002), producto de la introducción de la informática y la microelectrónica, trayendo consigo cambios en la propia naturaleza del trabajo y exigiendo el desarrollo de nuevas competencias en los trabajadores (Sepúlveda & Gutiérrez, 2003).

Por lo tanto, en coherencia con lo anterior, los requerimientos educacionales necesarios para formar la fuerza de trabajo, también son distintos (Valencia, 2003; Brunner, 2002). Pues no podemos hacer frente a los cambios del contexto sin ajustar también la educación de manera coherente a las nuevas necesidades, y, demás está decirlo, sin dejar de lado las antiguas que aún persisten.

Según Brunner (2000), la globalización y sus efectos a nivel del trabajo, están encaminando a los sistemas educacionales a un cambio de grandes proporciones; tan importante, como aquellos otros que dieron origen, sucesivamente, a la escuela, luego a la educación pública y, más adelante, a la enseñanza masiva; las tres revoluciones que han alterado de raíz la forma de concebir y producir la educación durante los últimos siglos.

Según el mismo autor, los ejes en torno a los cuales se desenvuelve dicho proceso de cambio serían básicamente los siguientes:

- Surgimiento de una nueva concepción de política educacional centrada en la idea del aprendizaje continuo.
- Rápida incorporación de nuevas tecnologías a la educación, partiendo por la sala de clases.
- Se entra a una etapa de redefinición del vínculo entre educación y trabajo.
- Se inicia un pujante desarrollo de la industria educacional.

En este contexto, se hace notorio el hecho de que si queremos alcanzar la meta de mejorar la formación profesional, con el fin de satisfacer los objetivos propios de cada disciplina en el campo aplicado, es imperativo repensar la educación profesional en términos de su pertinencia con los procesos y necesidades sociales para las cuales debería estar diseñada. Disminuir la distancia entre la formación profesional y el mundo del trabajo significa aportar al desarrollo social y al bienestar colectivo, por la significación que el trabajo tiene para los individuos y las sociedades.

Así, la preocupación es intensa y el debate sostenido, sobre cómo hacer más efectivas las relaciones entre educación, mundo laboral y desarrollo social, cuestión imprescindible, tal como lo plantea el artículo 7º de la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior: Visión y Acción, con respecto a la Misiones y Funciones de la Educación Superior (UNESCO, 1998).

El llamado modelo de competencia, más precisamente el modelo de Formación Basado en Competencias (FBC) se presenta como una alternativa viable para conseguir los objetivos de pertinencia educacional técnico/profesional. La propuesta es simple: se trataría de saber qué “características”, de cualquier índole, debe tener un profesional determinado, por ejemplo un psicólogo, para realizar el trabajo que le es propio con pleno éxito, pues en la medida que esto se conozca es posible realizar los esfuerzos educacionales con el fin de diseñar los currículos de formación profesional, mediante los cuales sea posible desarrollar en los futuros profesionales dichas características; esto es, en una síntesis general, el objetivo fundamental de la Formación Basada en Competencias Profesionales.

Desde dicho Modelo se plantea que toda actividad profesional resuelta de manera exitosa, involucra distintos aspectos del sujeto, es decir variables de personalidad, de conocimiento, de habilidades motoras, de atributos físicos especiales, destrezas específicas, etc., es decir el sujeto actúa como un todo cada vez que ejecuta con éxito una tarea profesional. Desde este punto de vista, una competencia es un atributo de la persona, vinculado directa y efectivamente con el éxito de la tarea, de tal manera que un fracaso es explicado aludiendo a la ausencia o bajo desarrollo de una o varias competencias asociadas a la actividad. De este modo, una competencia se trataría de cualquier característica individual que pueda ser medida de modo fiable y cuya relación con la actuación exitosa en el puesto de trabajo sea empíricamente demostrable (Boyatzys, 1982, en Cubeiro, Fernández & Murria, 1996).

En términos generales y sintetizando lo que hemos dicho hasta aquí, cuando se habla de competencias, se alude a ciertas características personales que se vinculan efectivamente con el éxito en la resolución de las actividades adscritas a la profesión o al puesto de trabajo. Estas características personales son de diversa índole, vale decir, cognitivas, afectivas, valóricas, conductuales, físicas, etc. Lo

importante es que estas características sean modificables y se vinculen efectivamente con el éxito en la tarea. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada (CINTERFOR, 2002).

Por otra parte, si además contáramos con un óptimo sistema de acreditación profesional, es natural pensar en ventajas tales como la posibilidad de movilidad social y lo que es análogo, en este caso, la movilidad profesional (tal como ocurre en los mercados económicos integrados, por ejemplo la Comunidad Europea) (González, Wagenaar & Beneitone, 2004). Es decir, cualquier profesional determinado podría ser capaz de desarrollar exitosamente la gestión que le es propia, en distintos lugares o países, con la seguridad de que este tiene las características o competencias necesarias para ello, puesto que está acreditado.

Así mismo, si pensamos las distintas profesiones, por ejemplo, medicina, ingeniería, pedagogía, arquitectura, psicología, etc. independientemente del lugar en que éstas se ejerzan, el profesional deberá hacer lo mismo para atender la necesidad. Lo importante aquí, es determinar tanto las actividades propias del profesional en su puesto de trabajo y, lo que es fundamental, qué atributos, características o competencias profesionales se ponen en juego para realizar exitosamente una tarea o actividad. Solo una vez sabido esto, es posible diseñar FBC, normalizar, certificar y acreditar competencias profesionales.

Esta inquietud por formar y acreditar a las personas en términos de sus atributos integrales, con respecto a la ejecución exitosa de las tareas que le son propias por su puesto laboral, no es cuestión nueva, esto ya viene desarrollándose hace más de treinta años con los trabajos de McLelland (1973), quien observó que los tradicionales exámenes académicos no garantizaban ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida, y que con frecuencia, con estos medios se estaba discriminando a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado del trabajo. Éste postuló que era preciso buscar otras variables, que llamó “competencias”, que podrían predecir el grado de éxito en el trabajo.

Desde aquella época, hasta hoy, bastante se ha avanzado en esta idea, observándose que no han sido pocos los países que han realizado grandes esfuerzos en el sentido de determinar “las competencias laborales o profesionales” vinculadas con las actividades concretas que definen la actuación profesional, según ciertos estándares de eficiencia y calidad. De hecho, cada vez son más los países que adoptan prácticas educacionales basadas en competencias para mejorar las habilidades en los trabajadores (Berman, 1997), lo que demuestra la universalidad del modelo de FBC.

Países como Estados Unidos, Canadá, México, Venezuela, Argentina, Uruguay y en general la Comunidad Europea, hoy cuentan con sistemas formales de FBC, normalización y certificación de competencias laborales (Gutiérrez & Rodríguez, 1997). El caso de la Comunidad

Europea es particularmente interesante para entender los aportes al sistema social del modelo. Allí, como es sabido, los procesos económicos y la integración de los mercados han tenido como efecto concreto, la integración de naciones en grandes bloques sociales y comerciales, lo que ha traído consigo una complejización creciente, no solo de los medios de producción, sino también, como hemos dicho, de la movilidad social y laboral.

Al contar con sistemas adecuados de certificación laboral o profesional, como es el caso europeo, se tiene mayor confianza de que un ingeniero de puentes español puede hacer efectivamente un puente, independientemente si este se proyecta en Francia, Italia o Austria, o que un dentista inglés realice tratamientos de ortodoncia, tan eficientemente en Inglaterra como en Alemania o Bélgica, etc.; es así como la Comunidad Europea esta empeñada en la construcción del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que básicamente significa unificar criterios y estándares de formación y configurar un título europeo para cada carrera y los mecanismos de homologación y certificación de estudios de los distintos países de la región (Buela-Casal, 2005). De hecho, ya hay acuerdos y trabajo realizado con respecto a la conformación del título europeo en Psicología (ver Buela-Casal, Gutiérrez-Martínez & Peiró, 2005; Peiró, 2003). El proyecto Tunning Europa apunta a los mismos objetivos de convergencia en el contexto del EEES, el cual ya se encuentra en su tercera etapa (años 2005-2006) (ver González, Wagenaar & Beneitone, 2004).

Como se ha señalado, nuestro continente no se encuentra ajeno a esta inquietud de perfeccionar la educación profesional y los sistemas de normalización, certificación y acreditación y curiosamente, en Chile se viene trabajando con relación a la definición de competencias para carreras técnicas, hace más de dos décadas en el instituto politécnico INACAP, no obstante no es sino hasta los noventa, en que la cuestión de la Formación Basada en Competencias es encarada por el Estado, a través del Ministerio de Educación, en el contexto de la reforma educacional iniciada en los noventa, obedeciendo, por cierto, a la experiencia internacional de países desarrollados, los lineamientos de la UNESCO y por supuesto las directrices del Banco Mundial (Ver Moura, Navarro, Wolf & Cabrol, 1998). Se ha empezado primero con las carreras técnicas del área de la ingeniería y otras actividades laborales relacionadas con el turismo (Fundación Chile, 2000), como ha sido la tónica en los demás países que han adoptado el modelo de competencias laborales.

Las demás profesiones aguardan su turno, tales como la arquitectura, la medicina, la sociología, la pedagogía, la psicología, etc.

Con respecto a la psicología como profesión, en los países desarrollados, la identificación, entrenamiento y evaluación de las competencias que definen la actuación

profesional del psicólogo se han ido perfilando a partir de conferencias, grupos de trabajo, proyectos organizacionales y comisiones, realizados inicialmente en Estados Unidos y otros países como Canadá, Australia, Países Bajos, España, Reino Unido, etc. (Gutiérrez, 2005). Es así como actualmente vemos que la acreditación de los programas educativos y de entrenamiento en Psicología de la mayor parte de universidades de Norte América y Europa, depende, entre otros factores, de la habilidad para demostrar cómo y en qué medida los estudiantes graduados han desarrollado las competencias profesionales del psicólogo (Gutiérrez, 2005).

En nuestra América Latina hoy, se observan intentos interesantes con respecto a mejorar los procesos de formación profesional, lo que ha llevado a la necesidad de definir en términos de competencias la actuación profesional del psicólogo. A este respecto apuntan una serie de iniciativas, tales como la creación en 1993 de la Red Iberoamericana de Facultades y Escuelas de Psicología, la fundación el año 2002 de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología, con la participación de Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Venezuela, la puesta en marcha en 2003 de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), y en 2004 surge la Red Universitaria Iberoamericana de Psicología y la implementación en la región, del proyecto Tunning (ver González, Wagenaar, y Beneitone, 2004). Todas estas agrupaciones cuentan entre sus objetivos, el mejoramiento de la calidad de la formación terciaria, la homologación de títulos, grados y programas, y por la tanto, la identificación y definición de las competencias laborales para la profesión de psicólogo. En un futuro, producto de estas iniciativas, se espera la creación del título iberoamericano de Psicología (ver Crespo, 2005; Sierra & Bermúdez, 2005; González, Wagenaar & Beneitone, 2004).

En lo que respecta a Chile, la psicología se encuentra enfrentando no sólo las variables generales del mundo global como las que hemos descrito, que presionan por el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, sino que también enfrenta variables locales específicas, tales como la necesidad de psicólogos que tiene el país, sus ámbitos actuales de acción profesional, el desarrollo que la psicología ha tenido como disciplina científica, el profesorado y sus niveles de preparación académica y pedagógica, la existencia de campos emergentes, estatus y reconocimiento de la profesión, y a nuestro juicio, de los factores más importantes a la hora de explicar la baja calidad y pertinencia de la formación en psicología en Chile, es la proliferación de universidades con programas de psicología partir de 1983, trayendo consigo la aparición de gran cantidad de currículos y programas de estudio; de 2 en 1980 a 109 actualmente (Marazzi, 2005), los que no han obedecido, necesariamente, a un proceso de investigación sistemática de las necesidades del mundo laboral ni de las habilidades, conocimientos y

actitudes, en fin, competencias, que definen la actuación exitosa de los psicólogos en sus actividades o puestos de trabajo, sino lo que se ha hecho, es diseñar currículos y programas entre cuatro paredes, obediente a las creencias de sus creadores, las cuales, evidentemente, no tienen por qué ser válidas y menos ciertas. Otra práctica común, ha sido simplemente copiar currículos y programas de universidades más antiguas y prestigiosas, hecho que tampoco garantiza nada (Yáñez-Galecio, 2003). Esta situación pone de manifiesto la necesidad de sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de los programas y de las instituciones que las imparten (Sierra & Bermúdez, 2005).

La percepción de que la formación del psicólogo en nuestro país no está cumpliendo con estándares de coherencia entre lo que necesita saber el psicólogo y lo que le es enseñado en su paso por la Universidad, no es nueva; esto viene encontrándose ya desde la década de los 70; de hecho, datos obtenidos por Morales, Sziklai, Díaz & Scharager (1988), en una investigación de análisis de opinión de psicólogos y estudiantes de la carrera en Chile, ratifica los hallazgos planteados en el Primer Encuentro Nacional de Psicólogos de Chile en 1977 y en los dos Congresos Nacionales de Psicólogos en 1985 y 1987, en el sentido de no estar formando psicólogos que se adecuen a la realidad del país. Tanto psicólogos, como estudiantes tienden a evaluar la mayoría de los aspectos de su formación de pregrado, dentro de una nota inferior a cinco y algunos inferior a cuatro, en una escala de 1 a 7. Las evaluaciones más bajas, fueron el aspecto relacionado con el currículo en materias atinentes a la realidad del país, la integración del conocimiento, la formación ética y la formación orientada al desarrollo personal (Morales et al., 1988).

Estos juicios se refieren a la psicología en general, no obstante, como se sabe, para la época psicología era sinónimo de psicoterapia, es decir psicología clínica. Lo mismo puede verse hoy, aunque con menor intensidad, introduciendo análisis particulares, por la emergencia de especializaciones psicológicas que van más allá de las tradicionales psicología clínica, psicología organizacional y psicología Educativa.

Actualmente, el mecanismo de evaluación que asegura la calidad del proceso formativo de los psicólogos se orienta a universidades privadas no autónomas y corresponde a la examinación que realizan universidades tradicionales a entidades privadas, o el proceso de acreditación que desarrolla el Consejo Superior de Educación. Se destaca la creación en el año 1999 de la "Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado" (CNAP), organismo que desarrolla sus actividades en el marco del programa MECESUP del Ministerio de Educación con el apoyo del Banco Mundial. Su objetivo fundamental es asegurar la calidad de la educación universitaria, lo que refleja la importancia que el Estado le asigna a la evaluación de la calidad de la formación profesional de pre-grado (Lemaitre, 2005).

Todo lo presentado hasta aquí, no sólo describe el contexto actual de la formación profesional en Chile y el mundo, sino que también deja de manifiesto la necesidad de conocer las competencias laborales del psicólogo con la finalidad de desarrollar la Formación Profesional Basada en Competencias y los consiguientes procesos implicados de certificación y acreditación. Esto, en un contexto internacional de integración de mercados y perfeccionamiento del aporte social del trabajo y las profesiones y donde la firma de Tratados de Libre Comercio con la Unión Europea, EE.UU., Corea, China y otros eventualmente, son realidades que propician y fundamentan aún más esta inquietud por la implementación y desarrollo de formación profesional basada en competencias.

No obstante, como ya hemos advertido, no sería posible, ni desarrollar las competencias, ni normalizar, ni, por supuesto, certificar ni acreditar, si no se han identificado antes las competencias laborales requeridas para la actividad profesional de que se trate. Este paso previo es fundamental.

Por lo tanto, lo que pretendemos con esta investigación, exploratoria, descriptiva y preliminar es dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las competencias profesionales necesarias para la práctica profesional y el empleo como psicólogo clínico?

La identificación y evaluación de las competencias de la profesión de psicólogo clínico nos permitiría contar con datos que orienten el desarrollo de una Formación Basada en Competencias, que permita acercar el mundo de la formación profesional con el mundo del trabajo, aportando con esto a la calidad de la educación superior y al desarrollo social del país.

Hemos querido comenzar nuestro análisis preliminar de competencias del psicólogo, por la especialidad de psicología clínica, ello debido a que esta sigue siendo de las más sobresalientes, por razones históricas, por su impacto social, por la cantidad de psicólogos clínicos existentes, cantidad de asociaciones, etc.

Metodología

Tipo de investigación: Cualitativa, descriptiva, exploratoria.

Tipo de Diseño: No experimental.

Universo: Psicólogos Clínicos de la Región Metropolitana.

Muestra:

Tipo de Muestra: Intencionada y accidental.

Características de la muestra: Compuesta por seis psicólogos de ambos sexos que acreditaron más de cinco años de ejercicio continuo de la profesión, en la especialidad de Psicología Clínica. Los sujetos se seleccionaron en función de su grado de experticia y experiencia profesional.

sional, a modo de informantes clave de la actividad laboral propia del psicólogo clínico.

Procedimiento de Recolección de Datos: Entrevista de Eventos Conductuales (EEC, BEI en inglés).

Procedimiento de análisis de datos: Análisis de contenido, aplicado a las EEC realizadas a los seis expertos.

Resultados

A continuación, se presenta la matriz de competencias profesionales para la especialización profesional de psicología clínica. Las competencias profesionales se presentan ordenadas según Conocimientos, Habilidades y Actitudes, solo por razones de análisis.

Cuadro 1
Competencias laborales área clínica obtenidas mediante EEC a expertos

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
1. Conocimiento sobre instrumentos de evaluación psicológica. 2. Conocimientos de farmacología. 3. Conocimiento de técnicas psicológicas de intervención. 4. Conocimientos teóricos. 5. Conocimientos para diseñar intervenciones. 6. Conocimientos para evaluar intervenciones. 7. Conocer procedimientos psicoterapéuticos. 8. Conocimientos sobre fisiología.	1. Diferenciar entre distintos cuadros psicológicos. 2. Capacidad de autoaprendizaje. 3. Aplicación de instrumentos de evaluación psicológica. 4. Capaz de aplicar un modelo teórico. 5. Saber usar manuales de diagnóstico. 6. Habilidad para buscar información. 7. Saber aplicar técnicas psicológicas de intervención. 8. Habilidad de empatía. 9. Habilidades de detección de necesidades. 10. Saber hacer entrevistas. 11. Capacidad para generar explicaciones. 12. Habilidad para el trabajo interdisciplinario. 13. Habilidades de investigación. 14. Capacidad para dirigir investigaciones. 15. Capacidad para coordinar investigaciones. 16. Habilidades para el diagnóstico. 17. Habilidades para evaluación. 18. Habilidades para la intervención psicológica. 19. Habilidad para aplicar escalas psicológicas y cuestionarios. 20. Habilidad para establecer la relación terapéutica. 21. Asertividad. 22. Habilidad para aplicar el conocimiento teórico. 23. Tolerante a la frustración. 24. Creatividad. 25. Manejo del inglés. 26. Habilidades informáticas.	1. Actualización de conocimientos. 2. Respeto y auto-respeto. 3. Actitud ética.

Número total de competencias: 37

El cuadro muestra las competencias laborales del psicólogo clínico. Como se puede apreciar, las competencias observadas se relacionan directamente con conocimientos y habilidades para el diagnóstico, intervención, evaluación e investigación, acompañadas por actitudes de actualización de conocimientos, respeto y ética.

En lo que dice relación con el diagnóstico, la especificación de competencias va desde el conocimiento teórico hasta las habilidades de detección de necesidades en el paciente, diferenciación de distintos cuadros psicológicos y aplicación de entrevistas clínicas, aplicación de técnicas, uso de escalas, cuestionarios y manuales de diagnóstico.

En el ámbito de la intervención psicológica, se destacan competencias relacionadas con el conocimiento para diseñar estrategias de intervención y de procedimientos psicoterapéuticos, así mismo se señalan habilidades específicas para la aplicación de técnicas y modelos teóricos.

Con respecto a las competencias de evaluación psicológica, el desglose incluye desde el conocimiento de métodos de evaluación hasta habilidades de aplicación de instrumentos.

En lo que dice relación con las competencias de investigación, se señalan habilidades de búsqueda de información y capacidad para dirigir y coordinar investigaciones. Lo cual indicaría que la investigación en psicología clínica se ve hoy como una de las actividades del psicólogo clínico. Esto es verdaderamente interesante, en un país donde la psicología clínica no se caracteriza por una gran producción de investigaciones.

Es importante destacar que los informantes mencionan competencias como, habilidad de empatía, habilidades de tolerancia a la frustración, manejo del idioma inglés, capacidad de autoaprendizaje, habilidades informáticas y habilidades para el trabajo interdisciplinario, las cuales no son exclusivas de la psicología sino que más bien generales a varias profesiones, no obstante, si son mencionadas por los expertos, son relevantes y deben considerarse con el mismo valor en el proceso de formación profesional. El trabajo bien hecho es producto de la actualización integrada de competencias generales y específicas a cada profesión, por lo tanto la formación profesional debe considerarlas a la hora de diseñar la Formación Basada en Competencias.

En el cuadro, se aprecian competencias sobre conocimientos de farmacología y fisiología, las cuales apuntan a mejorar la comprensión del cuadro clínico, tanto en términos de su sintomatología como de la acción de los fármacos y su efecto en la conducta; la idea es conocer su influencia y mecanismos de acción, para realizar no solo mejores diagnósticos, sino optimizar la intervención, incluida la evaluación del proceso psicoterapéutico.

Discusión

Si bien es cierto, los datos aquí presentados con respecto a las competencias del psicólogo clínico son preliminares, afectando por lo tanto, su generalización y representatividad, son un aporte, toda vez que constituyen material de trabajo y desarrollo de la investigación educacional en el ámbito de la formación profesional y el modelo de FBC.

Como es posible observar, las competencias identificadas tienden a confirmar la idea que las competencias del psicólogo, especialmente las del psicólogo clínico, pueden agruparse en cuatro categorías, a saber: diagnóstico, tratamiento, evaluación e investigación (del tratamiento). Lo cual se configura como un sistema de competencias desde

donde cimentar la investigación, así, lo que queda ahora, es identificar las competencias para realizar diagnósticos, llevar a cabo tratamientos, ejecutar evaluaciones del tratamiento e investigar el fenómeno y sus procesos.

Pueden observarse competencias relacionadas con el manejo del inglés y de herramientas informáticas a nivel de habilidades, competencias que podríamos llamar transversales a cualquier profesión por razones obvias que no es necesario describir; lo interesante es que sean nombradas por los expertos psicólogos, situación que nos dice del nivel de conciencia del profesional de la Psicología con respecto a la vinculación con el mundo mediante el idioma y la informática, en términos de desarrollo y actualización de conocimientos.

Con respecto al instrumento utilizado para el levantamiento de los datos, la EEC o BEI en inglés, tenemos que se muestra eficaz y relativamente económico, siendo lo más crítico el proceso de transcripción para la realización del análisis de contenido de la entrevista. A este respecto, sería interesante comparar esta técnica con otras utilizadas con el mismo fin, para obtener un índice comparativo de eficacia y economía, así como de profundidad y precisión de las competencias identificadas.

Una técnica ampliamente utilizada para la identificación de competencias en el ámbito de las carreras técnicas es el DACUM (desarrollo del currículo), por sobre todo si el objetivo es utilizar las competencias para el diseño de currículums educativos. En términos técnicos, el Dacum es un grupo de foco, el cual permite identificar competencias y subcompetencias y realizar análisis más ricos, toda vez que la interacción del focus group así lo permite.

No obstante, pensamos que la técnica de entrevista a informantes clave es de gran valor por sobre todo por su precisión, capacidad de ajuste y verificación (volver a preguntar si luego de la entrevistas quedan dudas) y porque además se evita tener que reunir a 8 o más profesionales con el fin de desarrollar un Dacum o grupo de foco. En términos prácticos, un taller Dacum puede durar desde 6 hrs. a un par de días, todo depende de los objetivos de identificación y construcción de sistemas de competencias y subcompetencias. Por el contrario, la entrevista de eventos conductuales exhibe la ventaja de su duración, entre 45 a 60 minutos, lo más lento, como hemos dicho, es el proceso de transcripción y análisis de contenido. A lo anterior agregamos que, por no ser una entrevista clínica, tiene la ventaja que es de fácil capacitación y realizable por tanto por profesionales distintos al de la psicología, lo cual reduce los costos de la investigación.

Con respecto a la cantidad de entrevistas o lo que es lo mismo, la cantidad de informantes clave, estos se determinaron en función del criterio de saturación. A este respecto, es interesante observar el hecho de que la saturación de las respuesta de la EEC se observó ya, de manera confiable, a partir del tercer entrevistado, lo que nos habla de la

claridad del psicólogo con respecto a su trabajo, por sobre todo con lo que dice relación con la identificación de tareas y/o actividades características de la especialización. Así mismo fue posible notar mayor dificultad y cavilación por parte de los expertos entrevistados, con respecto a la pregunta sobre qué características personales, de toda índole, necesitaba actualizar para llevar a cabo las tareas que caracterizan su labor profesional, lo cual puede interpretarse como una tarea más exigente, significando además que se sabe mejor qué es lo que hacen en su puesto de trabajo, pero no qué necesitan, en términos de atributos y procesos personales, para realizarlo.

Ante la pregunta sobre cuáles habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas, etc. debía poner en juego el profesional para realizar con éxito su labor, nadie mencionó alguna característica que no fuera modificable mediante el aprendizaje, lo que nos permite efectivamente hablar de competencias, puesto que el concepto involucra sólo aquellas características modificables del trabajador que se correlacionan o sencillamente causan el éxito de la labor; es así entonces que el color de ojos, de la piel, la estatura, la textura física, no pueden ser llamadas competencias para absolutamente ninguna labor, por su caracteres permanentes no modificables, constituyéndose más bien como cualidades, las cuales desde el punto de vista teórico, conceptual y legal son pretextos para la discriminación, es decir si una persona posee las competencias que se vinculan con el puesto de trabajo, no importa entonces ni su color de ojos, ni sus creencias religiosas ni orientaciones sexuales, etc., puesto que el éxito del desempeño se explica por la presencia y nivel de desarrollo de competencias laborales o profesionales. Lo que nos lleva también, a valorar el modelo de FBC en términos de sus aportes al control y erradicación de prácticas discriminatorias en el mundo del trabajo. Ahora las acciones de discriminación no sólo son repudiables desde un punto de vista, ético, moral, judicial, etc., sino que también existe evidencia científica para eliminar dicha práctica de la interacción social en el trabajo y en cualquier contexto.

Por último, ya tenemos una matriz preliminar de competencias laborales del psicólogo clínico, es decir, conocemos lo que hay que saber, según los informantes expertos en psicología clínica, para realizar con éxito el trabajo en dicha área de especialización. La pregunta ahora es: ¿Los nuevos profesionales que ingresan cada año al mercado laboral del psicólogo saben lo que hay que saber? o, mejor dicho, para evitar ambigüedades, ¿estarán en ellos desarrolladas las competencias que los psicólogos clínicos dicen que hay que actualizar a la hora de hacer el trabajo?

La hipótesis es que no, y al parecer los datos así lo indican, por lo menos los que sustentan esta investigación. No obstante, con procedimientos como el utilizado aquí sería posible disminuir la distancia entre formación profesional y mundo del trabajo. En efecto, al tener una matriz de compe-

tencias profesionales obtenidas mediante un método válido, nos permite diseñar procesos de formación que contemplen las experiencias de aprendizaje necesarias para formar dichas competencias, dando como resultado final un profesional capaz de actuar de manera competente, es decir, que sepa lo que hay que saber para resolver eficiente y eficazmente un problema de su ámbito legal de actuación profesional.

La evaluación de proceso es una cuestión clave para el éxito de la formación profesional, pues sólo contrastando sistemáticamente la relación formación profesional/mercado es posible actualizar constantemente el currículo profesional. Lo anterior implica estar revisando constante y continuamente las matrices de competencias y por supuesto, los instrumentos de enseñanza, la formación y perfeccionamiento del profesorado, el diseño de experiencias de aprendizaje, el diseño y actualización de programas, etc., es decir todas las variables que se sabe inciden directamente en la calidad del sistema de formación profesional.

El desafío es claro y patente: la educación superior chilena debe perfeccionar el sistema y los procesos de formación profesional, si se quiere fortalecer la estructura económica y social, de tal manera de ubicar a Chile en la categoría de país desarrollado. Las experiencias internacionales así lo confirman.

En el caso específico de la psicología como profesión, vemos que se abren nuevos campos de actuación que antes, o bien se encontraban debilitados, o bien simplemente no existían como especialización en nuestro país, tal como la psicología ambiental, la psicología del diseño o la psicología forense. Esta realidad, nos muestra un panorama cambiante en dirección a nuevas necesidades que satisfacer, lo que implica no sólo conocer y definir nuevas competencias del psicólogo en estos campos, sino también determinar el modo en que estas son desarrolladas por el proceso de formación profesional, pues se debe distinguir y seleccionar según criterios de desarrollo de competencias, no tan sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes para construir las experiencias de aprendizaje adecuadas.

Por otra parte, la educación superior es un proyecto social que no termina en la educación y la formación profesional. Necesita que los egresados, efectivamente, aseguren una oportunidad para desempeñar productivamente su educación. Por lo tanto, la forma como la educación superior organiza el proceso educativo debe incluir la transición al mundo del trabajo.

Cuando los egresados no se incorporan a las actividades productivas, la educación superior es cuestionada, no sólo como medio de movilidad social de los individuos, sino también como espacio de interacción entre demandantes y oferentes de empleos profesionales (Mungaray, 2000, en Mungaray, 2001). La difícil correspondencia entre los sistemas educativo y productivo da lugar a una absorción laboral diferencial y deficiente (Muñoz & Márquez, 2000, en Mungaray, 2001).

Por último, la FBC señala un modo de hacer las cosas, el cual parece coherente a la luz de sus fundamentos y de sus resultados en otros países, en su gran mayoría desarrollados. La idea, simplemente, es enseñar lo que es pertinente enseñar, para lo cual es necesario evaluar continuamente la relación y ajuste entre el mundo de la formación profesional y el mundo del trabajo.

Referencias

- Anta, G. (2000). *Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Con acceso el 5 de mayo del 2005 en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/iberfop02.htm>
- Barrón, C., Rojas, I. & Sandoval, R. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: Apuntes para su conceptualización. *Revista Perfiles Educativos*, 71, 65–74. Con acceso el 5 de mayo del 2002 en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/71.html/Frm.htm>
- Berman, J. (1997). Competency as a management practice in Europe and North America. *Revista Competencia*, N° 4.
- Buela-Casal, G. (2005). La Evaluación de la Calidad en el Proceso de Convergencia Europeo. *Revista Mexicana de Psicología*, 22. Número monográfico especial. Pp. 306–314. Con acceso el 30 de agosto de 2005 en: <http://www.psicologia.org.mx/articulo%208.pdf>
- Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O. & Peiró, J.M. (2005). Hacia el Título Europeo de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22. Número monográfico especial. Pp. 243–252. Consultado el 30 de Agosto de 2005 en: <http://www.psicologia.org.mx/articulo%203.pdf>
- Brunner, J. J. (2000). Nuevos escenarios de la educación. *Revolución tecnológica y Sociedad de la Información*, Santiago: PREAL.
- Brunner, J. J. (2002). *Competencias de empleabilidad*. Revisión bibliográfica. Con acceso el 10 de junio de 2002 en: http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html
- Burbules, N. & Torres, C. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación*, número extraordinario, Globalización y Educación. p. 13–29.
- Chiroleu, A. (2000). La Educación Superior en los países del Mercosur. El reconocimiento de las singularidades como punto de partida de la integración regional. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (3), n° 115, Julio–Septiembre de 2000. Consultado el 7 de mayo de 2002 en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/revistaeducacionsuperior/Num115/info115.htm>
- Cinterfor. (2002). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Consultado el 7 de mayo de 2002 en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm>
- Crespo, I. (2005). La Cooperación en Educación Superior: la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad (RIACES). *Revista Mexicana de Psicología*, 22. Número monográfico especial. Pp. 245–253. Consultado el 30 de agosto de 2005 en: <http://www.psicologia.org.mx/articulo%2012.pdf>
- Cubeiro, J., Fernández, G. & Murria, D. (1996). *Las Competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Editorial Deusto.
- Fundación Chile. (2000). *Proyecto Certificación de Competencias Laborales y calidad de la capacitación*. Santiago de Chile: Presentación en power point. Consultado el 7 de mayo del 2002 en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/f_chile/sld001.htm
- González, J., Wagenaar, R. & P. Beneitone, P. (2004). Tunning–América Latina: Un proyecto de las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (35), 151–164. Consultado el 7 de mayo del 2005 en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a08.pdf>
- Gutiérrez, B. E. & Rodríguez, L. M. (1997). Formación Basada En Competencias. *Revista La Academia*, Julio–Agosto. Consultado el 4 de agosto de 2002 en: <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento Basados en el Concepto de Competencia: Implicaciones para la Acreditación de los Programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22. Número monográfico especial. Pp. 253–270. Con acceso el 02 de septiembre de 2005 en: <http://www.psicologia.org.mx/articulo%204.pdf>
- Lemaitre del Campo, Mª. J. (2005). *Aseguramiento de la calidad y comisión nacional de acreditación de pregrado*. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Con acceso el 02 de septiembre de 2005 en: http://www.unap.cl/p4_unap/docs/acreditacion/articulos/aseguramiento_calidad_y_comision_nacional_acreditacion_pregrado.pdf
- Linares, B. (2001). La globalización y su repercusión en el empleo. *Revista Proyecto Social* N° 9. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Teruel. Consultado el 5 de mayo del 2002 en: http://teruel.unizar.es/ceut/investigacion/investigacion_human.html
- Malagón, L. A. (2003). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, XXXII(3), No. 127, Julio–Septiembre de 2003. ISSN: 0185–2760. Con acceso el 18 de septiembre de 2005 en: <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/127/03.html>
- Marazzi, P. (2005). *Conferencia inaugural laboratorios de Psicología Universidad de las Américas*. Santiago, Chile, octubre de 2005.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- Morales, M., Sziklai, G., Díaz, R. & Scharager, J. (1988). La Formación de los psicólogos en Chile: Análisis de la opinión de Psicólogos y Estudiantes de la carrera. *Revista Chilena de Psicología*, 9 (1), 31–42.
- Moura, C.; Navarro, J.C; Wolf, L. & Cabrol, M. (1998). *La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*. Banco Interamericano de desarrollo, Departamento de Desarrollo sostenible. Con acceso el 30 de octubre de 2005 en: <http://www.iadb.org/sds/doc/edu-SantiagoS.pdf>
- Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 3 (1). Con acceso el 30 de noviembre de 2002 en: http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido_mungaray.html
- Peiró, J.M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Revista Papeles del Psicólogo*, 86. Con acceso el 6 de julio de 2005 en: <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1110>
- Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en educación. Notas para un ejercicio crítico. *Revista digital UMBRAL*, 13, septiembre de 2003. Con acceso el 30 de agosto de 2005 en: www.reduc.cl
- Sepúlveda, L. & Gutiérrez, G. (2003). Notas sobre educación y trabajo en América Latina en la última década. *Revista digital UMBRAL*, 13, septiembre de 2003. Con acceso el 30 de agosto de 2005 en: www.reduc.cl
- Sierra, J. C. & Bermúdez, M. P. (2005). Hacia el Título Europeo de Psicología. Análisis de los programas docentes de la Carrera de Psicología en Iberoamérica. *Revista Mexicana de Psicología*, 22. Número monográfico especial. Pp. 224–242. Con acceso el 02 de agosto de 2005 en: <http://www.psicologia.org.mx/articulo%202.pdf>
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. 9 de octubre de 1998. Con acceso el 22 de agosto de 2005 en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- Valencia, P. (2003). Desarrollo organizacional aplicado a la educación superior. Modelo de análisis. *Revista Digital UMBRAL*, 11, enero de 2003. Con acceso el 30 de agosto de 2005 en: www.reduc.cl
- Yáñez-Galecio, J. (2003). *La formación profesional del psicólogo en las especialidades clínica, educacional y organizacional: una evaluación preliminar basada en competencias laborales*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación, Universidad de Chile.