

UNIVERSIDAD DE MALAGA

Programa de Doctorado Investigación e Innovación Educativa

Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa

Evaluación del desarrollo profesional como innovación en la formación del Psicólogo

Tesis para optar al grado de Doctor en Investigación e Innovación Educativa

Doctorando: Alfredo Espinoza García

Profesores Guías:

Doctor Antonio Matas Terrón

Doctor Juan Carlos Tójar Hurtado

Junio 2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Alfredo Espinoza García
EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

INDICE DE CONTENIDOS

Capítulo 1 INTRODUCCION.....	13
Capítulo 2 COMPETENCIAS	15
2.1INTRODUCCION	15
2.2 CONCEPTO DE COMPETENCIA	15
2.3 TIPOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS	21
2.4 FORMACIÓN POR COMPETENCIA Y DESARROLLO DE UN PERFIL PROFESIONAL BASADO EN COMPETENCIA.....	26
2.5 DESARROLLO DE UN PERFIL PROFESIONAL BASADO EN COMPETENCIAS PARA EL PSICÓLOGO.....	28
Capítulo 3 LA FORMACIÓN EN PSICOLOGIA.....	39
3.1 INTRODUCCIÓN	39
3.2 LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA	39
3.3 COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y GENÉRICAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO PERSONAL.....	45
3.4 EL DESARROLLO PERSONAL COMO EJE CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE PSICOLOGÍA.....	48
Capítulo 4 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y ESTUDIOS EN EL AREA.....	55
4.1 INTRODUCCIÓN	55
4.2 CONCEPTO DE EVALUACION	55
4.3 ANTECEDENTES EMPIRICOS RELACIONADOS AL ESTUDIO	60
4.4 RESUMEN DE LOS TRABAJOS PRESENTADOS	75
Capítulo 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO.....	83
5.1 INTRODUCCION	83
5.2 JUSTIFICACIÓN	83
5.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	85
5.4 HIPOTESIS DEL ESTUDIO.....	87
5.5 VARIABLES DEL ESTUDIO	88

5.6 INDICADORES.....	91
5.7 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	94
5.8 ANÁLISIS DE DATOS.....	94
Capítulo 6 INSTRUMENTOS DE MEDICION UTILIZADOS EN EL ESTUDIO	97
6.1 INTRODUCCIÓN	97
6.2 RECOLECCIÓN DE DATOS	97
6.3 FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS	100
6.3.1 Fiabilidad instrumento N° 1 Relevancia de las competencias.....	100
6.3.2 Análisis factorial (componentes principales) instrumento 1 Relevancia de las competencias.....	101
6.3.3 Fiabilidad instrumento N° 2 Logro de las competencias.....	114
6.3.4 Análisis factorial (componentes principales) instrumento n° 1 Logro de las competencias.....	115
6.4 MUESTRA.....	128
6.5 PROCEDIMIENTO	131
Capítulo 7 RESULTADOS.....	133
7.1 RESULTADOS DE MUESTRA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN PRÁCTICA PROFESIONAL.....	134
7.1.1 Resultado del nivel de relevancia según percepción de estudiantes en práctica profesional	138
7.1.2 Resultados del <i>nivel de logro</i> según percepción de estudiantes en práctica profesional	153
7.1.3 Resultados de estudiantes a preguntas sobre	165
7.2 RESULTADOS DE MUESTRA DE SUPERVISORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL.....	168
7.3 COMPARACIÓN ENTRE MUESTRAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES	179
Capítulo 8 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS DEL ESTUDIO	183
8.1 INTRODUCCIÓN	183
8.2 CONCLUSIONES	183
8.3 LIMITACIONES	189

8.4 SUGERENCIAS	190
REFERENCIAS.....	193
ANEXOS	201

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparación entre las clasificaciones propuestas por Bunk, Roe y Gutiérrez	23
Tabla 2 Competencias genéricas o transversales según Solanes, Núñez, y Rodríguez, (2008).	25
Tabla 3 Competencias cognitivas y procedimentales del psicólogo clínico según Cornier y Cornier (1994) y Okun (2001).....	29
Tabla 4 Competencias del psicólogo según la conferencia Direcciones futuras en educación y acreditación en psicología profesional del año 2002.	31
Tabla 5 Universidades Chilenas sin asignaturas de Desarrollo Personal en la carrera de Psicología	50
Tabla 6 Universidades chilenas con asignaturas de desarrollo personal en la carrera de Psicología	50
Tabla 7 Funciones de la evaluación según varios autores propuesta por Castillo y Cabrerizo (2004).	58
Tabla 8 Resumen de trabajos relacionados con competencias según: finalidad, muestra, instrumento y país donde se realizó.	75
Tabla 9 Prueba de KMO y prueba de Bartlett.....	101
Tabla 10 Comunalidades	102
Tabla 11 Varianza total explicada.....	104
Tabla 12 Matriz de componentes	106
Tabla 13 Matriz de componentes rotados ^a	107
Tabla 14 Variables que saturan cada componente	108
Tabla 15 Factores identificados en el cuestionario del nivel de importancia de las competencias genérico-transversales	109

Tabla 16 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor I: Responsabilidad social y liderazgo comunicativo.....	110
Tabla 17 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor II: Búsqueda de información y relaciones con otros	110
Tabla 18 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor III: Comunicación afectiva.....	111
Tabla 19 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor IV: Trabajar en contextos distintos	111
Tabla 20 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor V: Responsabilidad personal.....	111
Tabla 21 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VI: Adaptabilidad y solución de problemas	112
Tabla 22 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VII: Liderazgo creativo e innovador	112
Tabla 23 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VIII: Actualización para la toma de decisiones profesionales.....	112
Tabla 24 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor IX: Emprendimiento y tecnología.....	112
Tabla 25 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor X: Razonamiento crítico personal y social	113
Tabla 26 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor XI: Competencias cognitivas.....	113
Tabla 27 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor XII: Compromiso ético personal y social.....	113
Tabla 28 KMO y prueba de Bartlett.....	115
Tabla 29 Comunalidades	116
Tabla 30 Varianza total explicada.....	118

Tabla 31 Matriz de componentes ^a	120
Tabla 32 Matriz de componentes rotados ^a	121
Tabla 33 Variables que saturan cada componente	122
Tabla 34 Factores identificados en el cuestionario de nivel de logro de las competencias genérico-transversales	123
Tabla 35 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor I de Logro: Compromiso Social	124
Tabla 36 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor II de Logro: Competencias cognitivas y reflexivas	124
Tabla 37 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor III de Logro: Búsqueda de información y conocimiento"	125
Tabla 38 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor IV de Logro: Toma de decisiones y trabajo colaborativo	125
Tabla 39 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor V de Logro: Liderazgo emocional y colaborativo.....	126
Tabla 40 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VI de Logro: Adaptabilidad y creatividad	126
Tabla 41 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VII de Logro: Idiomas y otros contextos	126
Tabla 42 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VIII de Logro: Reconocimiento de otros contextos y compromiso ético	127
Tabla 43 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor IX de Logro: Trabajo en equipo.....	127
Tabla 44 Área de la Psicología donde se realizó la práctica profesional	129
Tabla 45 Área de la Psicología del supervisor de práctica profesional.....	130
Tabla 46 Distribución por sexo en muestra de estudiantes	134

Tabla 47 Distribución según área de realización de práctica profesional	135
Tabla 48 Distribución de frecuencias de pregunta N° 1 “Cursar y aprobar asignaturas de desarrollo personal y profesional”.....	135
Tabla 49 Distribución de frecuencias de pregunta N° 2 sobre “número de asignaturas de desarrollo personal y profesional cursadas”.....	136
Tabla 50 Distribución de frecuencias de pregunta N° 3 sobre si malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales.	137
Tabla 51 Distribución de frecuencias de pregunta N° 4 sobre si malla curricular favoreció el desarrollo de competencias profesionales.	137
Tabla 52 Estadísticos del nivel de relevancia según tipos de competencias	138
Tabla 53 Estadísticos del nivel de relevancia general de competencias genéricas y transversales.....	139
Tabla 54 Importancia general según institución y área	140
Tabla 55 ANOVA para nivel de importancia	140
Tabla 56 Estadísticos de grupo de competencias Instrumentales	141
Tabla 57 Estadísticos de grupo competencias personales	143
Tabla 58 Estadísticos de grupo Competencias Sistémicas	144
Tabla 59 Estadísticos de grupo Otras Competencias	146
Tabla 60 Medias por tipos de competencias según área de realización de práctica profesional.	148
Tabla 61 ANOVA para nivel de importancia según institución y tipo de competencia	149
Tabla 62 Correlaciones entre puntajes de ítems.....	150
Tabla 63 Medías de relevancia de competencias según institución y sexo.	151

Tabla 64 Medias de respuestas Si y No a pregunta sobre considerar que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales.....	152
Tabla 65 Estadísticos del nivel de logro según tipos de competencias	153
Tabla 66 Estadísticos del nivel de logro de competencias genéricas y transversales	154
Tabla 67 Correlación Puntajes Logro estudiantes Sin y Con DPP	155
Tabla 68 Estadísticos de grupo competencias Instrumentales.....	156
Tabla 69 Estadísticos de grupo competencias personales	157
Tabla 70 Estadísticos de grupo Sistémicas.....	158
Tabla 71 Estadísticos de grupo Otras Competencias	159
Tabla 72 Medias por tipos de competencias según área de realización de práctica profesional	160
Tabla 73 Comparación de medias por tipo de competencias según instituciones y área de realización de práctica profesional.....	161
Tabla 74 Estadísticos de grupo para el nivel de logro según sexo e institución.....	162
Tabla 75 Estadísticos de grupo según institución para variable de ¿Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales?	163
Tabla 76 Estadísticos de grupo ¿Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias profesionales?.....	164
Tabla 77 Distribución de frecuencias de la pregunta N° 1 del cuestionario de estudiantes.....	165
Tabla 78 Distribución de frecuencias de la pregunta N° 2 del cuestionario de estudiantes.....	166
Tabla 79 Distribución de frecuencia de la pregunta N° 3 del cuestionario de estudiantes.....	166

Tabla 80 Distribución de frecuencia de la pregunta N° 4 del cuestionario de estudiantes.....	167
Tabla 81 Areas de Supervisión de los docentes supervisores por institución	168
Tabla 82 Distribución de los docentes supervisores según sexo	169
Tabla 83 Distribución de respuestas sobre contribución del plan curricular a las competencias.....	169
Tabla 84 Distribución de respuestas sobre si competencias están consideradas en la malla curricular	170
Tabla 85 Distribución de respuestas sobre consideración de necesidad de que planes curriculares contemplen en estas competencias.....	170
Tabla 86 Distribución de respuestas respecto de considerar que competencias son requeridas por el empleador/supervisor.....	170
Tabla 87 Medias de importancia según instituciones.....	171
Tabla 88 Prueba de muestras independientes para media de importancia	172
Tabla 89 Medias de logro según instituciones.....	173
Tabla 90 Prueba de muestras independientes para media de logro.....	174
Tabla 91 Prueba de muestras independientes para media de logro.....	175
Tabla 92 Prueba de muestras independientes para media de logro competencias sistémicas.....	176
Tabla 93 Prueba de medias relacionadas para Importancia y Logro.....	178
Tabla 94 Diferencias relacionadas para Relevancia y Logro	178
Tabla 95 Medias para el nivel de importancia según estudiantes y docentes.....	179
Tabla 96 Estadísticos de contraste ^a para el nivel de importancia	180
Tabla 97 Medias para el nivel de logro según estudiantes y docentes	181

Tabla 98 Estadísticos de contraste ^a para el nivel de importancia	182
Tabla 99 Estadísticos de los elementos importancia.....	203
Tabla 100 Estadísticos total-elemento importancia	205
Tabla 101 Matriz de transformación de los componentes importancia.....	206
Tabla 102 Estadísticos de los elementos logro	207
Tabla 103 Estadísticos total-elemento logro.....	209
Tabla 104 Matriz de transformación de los componentes logro.....	210

INDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1 Distribución según finalidad de los estudios presentados.....	79
Gráfico 2 Distribución según la muestra utilizada en los estudios	80
Gráfico 3 Distribución según instrumentos de recolección de la información.....	80
Gráfico 4 Distribución según país de realización de la investigación.....	81

Capítulo 1 INTRODUCCION

Existe la necesidad de analizar la eficacia de la formación en el ámbito universitario. Para ello, la valoración y comparación entre los resultados en distintas instituciones, pueden favorecer una mejor comprensión de la realidad educativa del país.

El objetivo de la investigación consiste en establecer si existen diferencias significativas en el nivel de relevancia y logro entre la formación en Psicología entregada por dos instituciones de educación superior chilenas. La diferencia se establece en relación a si la institución incluye, o no, formación en desarrollo personal y profesional en su plan curricular, como facilitador de las competencias genéricas o transversales: instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias. Todo ello se analiza en función de la percepción de estudiantes en práctica profesional y docentes supervisores de práctica profesional.

La investigación toma como referencia teórica y procedimental el estudio inserto en el informe presentado por las universidades españolas para el proyecto de diseño de plan de estudios y título de grado en Psicología, desarrollado en toda España.

El estudio se justifica en la pertinencia contextual de la problemática acerca de la calidad de educación, especialmente en Chile, país donde los procesos de acreditación; institucionales y de carreras, están actualmente en revisión; tanto de la opinión pública como del propio estado. Los objetivos han permitido operacionalizar una dimensión del quehacer académico en términos de determinar y comparar la relevancia y logro que estudiantes y docentes le asignan a un conjunto de competencias genéricas. En Chile no existen estudios de características similares y este sentido se considera como un aporte relevante.

Los resultados preliminares sugieren que los estudiantes que se formaron en la institución cuyo plan curricular tenía espacios académicos de desarrollo personal y profesional, le asignan mayor relevancia a este ámbito y al mismo tiempo perciben

mayor logro de las competencias genéricas y transversales que los estudiantes que no contaron con asignaturas en esta línea curricular. En el grupo de docentes no se evidencian diferencias sustanciales.

El informe está estructurado en nueve capítulos desde la introducción. El capítulo 2 se ha destinado a definir el concepto de competencia, su tipología y al desarrollo de un perfil profesional basado en las competencias del Psicólogo. En el capítulo 3 se busca relacionar la formación en Psicología con el modelo de competencias. El capítulo 4 se destina a revisar la evaluación de competencias. El capítulo 5 presenta la justificación, objetivos, problema y aspectos metodológicos. En el capítulo 6 se describen los instrumentos de medición y la forma de recolección de datos. En el capítulo 7 se muestran los resultados. Las conclusiones, limitaciones y sugerencias se presentan en el capítulo 8.

Capítulo 2 COMPETENCIAS

2.1 INTRODUCCION

El presente capítulo está destinado a definir el concepto de competencia y dar una visión prospectiva de su desarrollo. Se inicia con una serie de definiciones del concepto y algunas aplicaciones que de éstas se realizaron en distintos países. Se continúa con una tipología de las competencias, para luego centrarse en la formación por competencia y el desarrollo de un perfil de profesional basado en competencias. Finalmente se aborda el desarrollo de un perfil profesional basado en competencias para el psicólogo.

2.2 CONCEPTO DE COMPETENCIA

El concepto competencia surge en la década de los ´70 del siglo XX cuando el profesor de la Universidad de Harvard David McClelland lidera un estudio encargado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos que tenía por finalidad seleccionar al personal considerando las características personales de aquellos funcionarios considerados como excelentes en su trabajo actual (Candela, 2008)

Como concepto, el de competencia ha sido también revisado desde distintos enfoques. La publicación realizada por Mulder, Weingel, y Collins (2008), menciona que tres serían estos enfoques: *conductista*, *genérico* y *cognitivo*.

1.El enfoque *conductista* se fundamenta en las diferencias entre trabajadores exitosos y efectivos de aquellos menos exitosos y efectivos. El estudio de McClelland se fundamenta en este enfoque y las características centrales serían: demostración, observación y evaluación de comportamientos o conductas.

2. El enfoque *genérico* también identifica a las personas más efectivas y cuáles son sus características distintiva, pero está centrado a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños.

3. En el enfoque cognitivo de las competencias están incluidos todos los recursos mentales que las personas emplean en sus tareas, en la adquisición de conocimientos y en la consecución de un buen desempeño.

En términos del desarrollo y la multiplicidad de conceptos asociados al de competencia, Gutierrez (2007) recopiló una serie de acepciones del concepto “competencias”, entre ellas:

1.- Para la *Further Education Unit* en 1984 la define como “la posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencia suficiente para actuar con éxito en los papeles de la vida” (Gutierrez,2007, p. 29).

2.- La Federación Alemana de Empresarios de Ingeniería en 1985 la refiere como la “capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” (Gutierrez,2007, p. 29).

3.- Para Montmollin (1986, cit. en Gutierrez,2007, p. 29) es un “conjunto estabilizado de saberes, de saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipos de razonamiento que pueden ponerse en obra sin necesidad de aprendizajes nuevos”.

4.- Mandon (1990, cit. en Gutierrez,2007, p. 29) define competencia como el “saber movilizar los propios conocimientos y cualidades para hacer frente a un problema dado”.

5.- En 1991 Jessup (cit. en Gutierrez,2007, p. 29) la definió como “habilidad para desempeñarse según estándares reconocidos”.

6.- En 1991, Masterpasqua la describió como “características personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos” (Gutierrez,2007, p. 30).

7.-Le Boterf en 1993 dijo que la competencia “no se reduce a un conocimiento o una técnica; no se limita a una actitud, sino que es una realidad compleja en la que se

armonizan de forma, a veces, muy sutil diversos tipos de elementos. Designaremos por este término a una combinación de conocimientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño (Gutierrez,2007, p. 29).

8.- Para De Witte (1994, cit. en Gutierrez,2007, p. 30) la competencia es “saberes de diferente naturaleza movilizados y organizados para la acción.

9.- Para la *National Office of Overseas Skills Recognition* (1995, cit en Gutierrez,2007, p. 30) es “habilidad para desempeñar las actividades propias de una ocupación o función, según los estándares esperados en el empleo”.

10.- Mansfield, Bod y Lindsay (1996, cit. en Gutierrez,2007, p. 30) es una “construcción para alcanzar los requerimientos técnicos específicos de la ocupación, gestionar y controlar los incidentes y las variaciones, coordinar las diferentes actividades para lograr los objetivos más comprensivos y realizar las adaptaciones y modificaciones necesarias para alcanzar los requerimientos de los diferentes ambientes”.

11.- Para la Organización Internacional del Trabajo (1997, cit. en Gutierrez,2007, p. 30) es una “construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo, en una situación de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo”.

12.- Para el Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina (1998, cit. en Gutierrez,2007, p. 30) es un “conjunto complejo e integrado de capacidades que las personas ponen en juego, en diversas situaciones reales de trabajo, para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de profesionalidad y los criterios de responsabilidad social propios de cada área profesional”.

13.- Para el Movimiento de Empresas de Francia (MEDEF), la competencia “es una combinación de conocimientos, saber hacer, experiencias y comportamientos que se ejercen en un contexto preciso” (1990, cit. en Gutierrez,2007, p. 30).

14.- Zarifan (1999, cit. en Gutierrez,2007, p. 30) la define como una “toma de iniciativa y responsabilidad del individuo sobre las situaciones profesionales con las cuales se enfrenta.... la inteligencia práctica de las situaciones que se apoya sobre los conocimientos adquiridos y los trasforman, con tanta o más fuerza cuanto más aumenta la diversidad de situaciones.....la facultad de movilizar redes de actores en

torno a dichas situaciones, de compartir los desafíos y de asumir dominios de corresponsabilidad”.

15.- Para el Ministerio de Educación de Chile (2011; p. 6) las competencias son un “conjunto identificable y evaluable de conocimientos, destrezas y actitudes interrelacionadas que permiten un desempeño satisfactorio según los criterios utilizados en la situación en la situación de trabajo”.

Estos conceptos forman parte de una larga lista que pudiera ser muy variada pero existen algunos aspectos que las relacionan, como por ejemplo la triada: conocimiento (saber), destreza (saber hacer) y actitud (saber ser). También tiende a ser muy frecuente su denominación como capacidad, habilidad para... y en..., etc.

Con el tiempo, muchos expertos coincidieron que las competencias debían ser definidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias y propias de los trabajadores que dominan una tarea o actividad profesional, y cuyos resultados son productos o servicios valorados por los clientes o empleadores. (Lévy-Leboyer, 2000).

A mediados de la década de los ochentas, las competencias comienzan a adquirir importancia a nivel de políticas de estado, ya que por medio de éstas, las empresas comienzan a generar ventajas competitivas en el mercado laboral, a través del fortalecimiento de sus trabajadores y del entrenamiento en actividades laborales calificadas (Mertens, 1999).

Tomando en cuenta este factor, alrededor del mundo se comienzan a utilizar a las competencias en la capacitación y el entrenamiento de trabajadores, varios son los ejemplos, entre ellos:

1.- En 1986, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), surgió la necesidad de implementar las competencias para el desarrollo de una fuerza de trabajo más flexible, que tuviera como objetivo, instruir al personal en las competencias propias de los puestos de trabajo (CINTERFOR, 1999).

2.- En 1989 el gobierno de Australia, estableció la necesidad de impulsar la formación basada en competencias, como parte de un conjunto de reformas más amplias, con el fin de mejorar la cantidad y la calidad de la capacitación de sus trabajadores, es por ello que en 1990, una misión gubernamental investigó experiencias de capacitación en el extranjero, y declaró que, introducir la formación basada en competencias para la educación y capacitación laboral, ayudaría a abordar muchos de los problemas de la formación profesional de ese país (CINTERFOR, 1999).

3.- En 1995, el gobierno Mexicano instaló el consejo de normalización y certificación de competencias laborales, dada la necesidad de modernizar y reformar su sistema de formación y capacitación. Este programa se basó en tres hitos que debían ser saneados para desarrollar una fuerza laboral más calificada, el primer hito estuvo basado, en la necesidad de responder a los cambios que se estaban ejecutando en la economía mundial (desde mediados de los años ochenta) la cual se caracterizaba por el tránsito desde una economía dominada por la oferta a una economía basada en la demanda; el segundo hito fue, desechar la concepción atomista y aislada del trabajador en su puesto de trabajo y motivar al desarrollo de equipos de trabajo; y el tercer hito fue, desarrollar cada vez más trabajadores capaces de aportar con sus conocimientos al análisis y solución de problemas, en vez de tener a empleados que solo fueran simples autómatas que desarrollaban actividades laborales (CINTERFOR, 1999).

4.- Un caso parecido sucede en Chile, desde fines del 2002 se comenzó a realizar un programa de educación y capacitación permanente denominado “Chile Califica”, el objetivo de este programa fue establecer las bases de un sistema de aprendizaje y capacitación permanente para los trabajadores y trabajadoras del país. Dentro de las razones que motivaron el desarrollo de este proyecto se encuentran: el hecho que el sistema educativo puede no estar contribuyendo al desarrollo de habilidades y capacidades requeridas ante los desafíos impuestos por tendencias como la globalización, el cambio tecnológico y la organización del trabajo. A través de las estimaciones realizadas a partir del desempleo, se determinó que el mayor o

menor grado de competencias, estaban relacionados con un mayor o menor probabilidad de desempleo (Irigoin y Vargas, 2002).

Por lo tanto, la decisión de capacitar a los trabajadores, surge como respuesta a las demandas de formación y calificación que el sector empresarial solicita; para ello se desarrolló un programa nacional de competencias, aplicado a nueve sectores económicos del país: estos fueron: gas y electricidad, minería, hotelería, turismo, informática, frutícola, metal-mecánica y vitivinícola. Los resultados que se obtuvieron luego de la aplicación del programa, estuvieron relacionados con un aumento en la productividad, a partir de la disposición de trabajadores mejor preparados y con las competencias requeridas. Los beneficios para los trabajadores se vieron reflejados en términos de una mejor ubicación laboral y una evolución favorable para sus ingresos (Irigoin y Vargas, 2002).

Los gobiernos que incorporaron dentro de sus políticas de estado la formación basada en competencias como agente estratégico en el desarrollo del personal, lograron incentivar a las empresas para que consideraran a los trabajadores como un capital valioso en la generación de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), que contribuyan con el éxito organizacional.

Por lo tanto, los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los trabajadores, se transformaron en un patrimonio intangible valioso, que se pretenderá conservar al interior de una organización, cambiando con esto la visión que se tenía de los trabajadores considerados en un principio como agentes pasivos para ser considerados agentes activos (Chiavenato, 2004).

2.3 TIPOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

Cuando se revisan los tipos de competencias, se puede observar que existen varias formas de caracterizarlas, por ejemplo Bunk (1994) dividió a las competencias en cuatro tipos, como son:

- a) Competencia técnica: posee competencia técnica aquel trabajador que domina a nivel de experticia las tareas y contenidos de su trabajo.
- b) Competencia metodológica: posee competencias metodológicas aquel trabajador que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas.
- c) Competencia social: posee competencia social aquel trabajador que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y muestra comportamientos tendientes al grupo.
- d) Competencia participativa: posee competencias participativas, aquel trabajador que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo.

En 2003 Roe, en su modelo de investigación de competencias denominado Modelo Arquitectónico de Competencias, clasificó y definió a las competencias en tres dimensiones:

- a) Dimensión del conocimiento (saber): está relacionada con los estudios de las diversas teorías y datos empíricos, de carácter técnico y social, que componen los requisitos para la formación profesional de un trabajador.
- b) Dimensión de las habilidades (saber hacer): está relacionada con la puesta en práctica de los conocimientos; para la aplicación de estas habilidades se utilizan ciertas destrezas en: comunicación oral o escrita, capacidad de observación y escucha, análisis de problemas, aplicación de métodos estadísticos, uso de tecnología, entre otros.
- c) Dimensión de las actitudes (querer hacer): está relacionada con la disposición para realizar una acción de forma íntegra, con autocrítica,

siendo responsable, mostrando respeto por el otro, manteniendo tolerancia con los demás y conciencia ética.

Gutierrez (2007) plantea que las competencias son un conjunto de capacidades, propias de una persona, que facilitan el desarrollo de una función, la realización de una tarea o actividad, en un contexto determinado, movilizándolo para ello un conjunto de saberes, cognitivos (saber), saberes procedimentales (habilidades, saber hacer) y saberes actitudinales (saber ser).

Estos saberes son definidos por Gutiérrez como competencias cognitivas, competencias procedimentales y competencias actitudinales, a saber:

- a) Competencias cognitivas, están directamente relacionadas con el conocimiento que posee un trabajador en relación a los conceptos, reglas o leyes de una determinada tarea o trabajo.
- b) Competencias procedimentales, están relacionadas con las habilidades o destrezas, para realizar una tarea utilizando el conocimiento que se tiene de ella.
- c) Las competencias actitudinales, están relacionadas con las disposiciones del trabajador para actuar.

En la Tabla 1 se comparan las clasificaciones propuestas por estos tres autores.

Tabla 1 Comparación entre las clasificaciones propuestas por Bunk, Roe y Gutiérrez

Tipos de competencias Bunk (1994)	Tipo de dimensión (Roe, 2003).	Tipo de competencia (Gutiérrez, 2007).
Competencia técnica	Dimensión conocimiento (Saber)	Competencia cognitiva
Competencia Metodológica	Dimensión habilidad (saber hacer)	Competencias procedimentales
Competencia Social	Dimensión actitud (querer hacer)	Competencias actitudinales
Competencia participativa		

Al observar los modelos propuestos Bunk en 1994; Roe en 2003 y Gutiérrez en 2007, existen bastantes semejanzas entre sí.

También se pueden clasificar a las competencias en *específicas* y *genéricas*. Las *específicas* son aquellas que se relacionan directamente con el trabajo a realizar (Solanes, Núñez, y Rodríguez, 2008); destinadas a funciones o tareas específicas y en este sentido corresponden a atributos o rasgos distintivos que requiere un trabajador para realizar sus funciones, para lo cual requiere de conocimientos, habilidades y actitudes específicas para el desarrollo de dicha competencia (Candela, 2008). En la misma línea, Vossio (2002) se refiere a las competencias específicas como aquellas que corresponden a conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el desempeño de una actividad profesional específica. En lo académico estas competencias hacen referencia a los aspectos propios de cada disciplina o profesión.

Las *competencias genéricas o transversales*, en palabras de Vossio (2002), se refieren a aquellas comunes a un conjunto de sectores, pero dentro de una misma ocupación. Para Pereda y Berrocal (2001) son las presentes en todos los trabajos de una organización y transferibles a otras profesiones (principal diferencia con las competencias específicas). Se componen de conocimientos, aptitudes, conductas y rasgos de personalidad. El proyecto Tuning se refiere a las competencias genéricas como aquellas independientes del área de estudio. Para otros autores (Solanes, Núñez, y Rodríguez, 2008) las competencias transversales son las comunes a la mayoría de las profesiones y están relacionadas con los aspectos prácticos y que

están integradas por aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. En el ámbito educacional de la educación superior estas competencias son formadas por los currículum de las distintas disciplinas o titulaciones y lo que se espera es que al final de la formación, el conjunto de competencias definidas por las instituciones estén presentes y formen parte del titulado.

Bajo la lógica del proyecto *Tuning* estas competencias transversales están agrupadas en. (Solanes, Núñez, y Rodríguez, 2008): *instrumentales, interpersonales y sistémicas*.

Las *competencias instrumentales* son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas que se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales. Las *competencias interpersonales* se relacionan con las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares. Por *competencias sistémicas* se entenderá a las capacidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento; necesaria la previa adquisición de competencias instrumentales e interpersonales). Hacen referencias a las cualidades individuales, así como la motivación a la hora de trabajar. (Solanes, Núñez, y Rodríguez, 2008, p. 38). La tabla 2 muestra el conjunto de cada una de estas competencias.

Tabla 2 Competencias genéricas o transversales según Solanes, Núñez, y Rodríguez, (2008).

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Conocimientos básicos y generales y de la profesión.	Capacidad de crítica y autocrítica.	Aplicar los conocimientos a la práctica.
Análisis y síntesis.	Trabajo en equipo.	Habilidades de investigación.
Organizar y planificar.	Habilidades interpersonales.	Aprender.
Resolución de problemas.	Trabajar en equipos multidisciplinarios.	Adaptarse a nuevas situaciones.
Tomar decisiones.	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.	Creatividad o generar nuevas ideas.
Comunicación oral y escrita en la propia lengua.	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.	Liderazgo.
Conocimientos de una segunda lengua.	Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad.	Trabajar en forma autónoma.
Habilidades básicas para el manejo del ordenador (computador).	Habilidad para trabajar en un contexto internacional y conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	Diseño y gestión de proyectos.
Gestión de la información.	Capacidad para adquirir un compromiso ético.	Iniciativa y espíritu emprendedor.
Experiencia profesional.		Contenidos del perfil emprendedor.
		Preocupación por la calidad.
		Motivación de logro o alcanzar metas.
		Responsabilidad en el trabajo.
		Motivación por el trabajo.
		Seguridad de sí mismo.
		Resistencia al estrés.

2.4 FORMACIÓN POR COMPETENCIA Y DESARROLLO DE UN PERFIL PROFESIONAL BASADO EN COMPETENCIA

Como fue planteado al inicio de este trabajo, las competencias representan un punto de encuentro entre los sistemas educacionales y los sistemas productivos (Castañeda y Salamé, 2005). Su definición hace mención a que las competencias serían aquellas capacidades propias de las personas que facilitan la realización de una función o tarea en un contexto dado, movilizándolo para ello un conjunto de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales (Gutiérrez, 2007).

Es por ello que en la formación basada en competencia, estas características son consideradas un insumo principal de su diseño, indicando que el trabajador es capaz de responder dentro de una ocupación, profesión u oficio, de manera competente, ya que conoce y maneja todo lo referente a esa actividad, esto quiere decir, que el trabajador maneja el conocimiento, demuestra habilidades y expresa una actitud acorde al cargo o tarea designada.

Dentro de la formación basada en competencia, se identifican cuatro pasos, a saber:

- Proceso de identificación de competencias: se describen o definen las competencias necesarias para el desarrollo de una ocupación, o sea, se identifican los conocimientos, las habilidades y actitudes que debe poseer un trabajador, para realizar un cargo.
- Normalización de competencias: una vez identificadas las competencias, su descripción puede ser de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre empleadores y trabajadores. Con el tiempo las competencias descritas pasan a transformarse en una regla acordada como un referente válido.
- Evaluación de competencias: la competencia normalizada, queda en condiciones de ser evaluada, o sea, constatar si un trabajador posee o no la competencia.

- Certificación de competencias: consiste en el reconocimiento formal que la competencia fue demostrada.

Una vez definidas las competencias, lo ideal es la creación de un perfil profesional, con el fin de crear un conglomerado de características necesarias para la elección del trabajador indicado, según Gutiérrez (2007), para describir un perfil profesional lo primero que se debe hacer, es reunir un conjunto de competencias, éstas deben ser las más atingentes al desarrollo de una actividad y pueden ser adquiridas tanto en la formación académica como en el ejercicio de la profesión, estas competencias permitirán que un profesional sea reconocido en la sociedad como tal, esto significa, alguien capaz de realizar tareas para las cuales fue capacitado.

A través de la descripción de perfiles por competencias, el trabajador es capaz de identificar aquel conocimiento necesario para desarrollar una actividad, es capaz de determinar las habilidades necesarias para llevar a cabo una tarea, desplegando un comportamiento coherente con la actividad que está realizando.

2.5 DESARROLLO DE UN PERFIL PROFESIONAL BASADO EN COMPETENCIAS PARA EL PSICÓLOGO.

Dentro de las ciencias humanas, la Psicología es entendida como una disciplina científica que estudia el comportamiento del ser humano en sus distintos campos de acción, ya sea, el campo laboral, educativo, comunitario, social, y dependiendo del campo de acción desde donde se estudie el comportamiento del individuo, la Psicología puede denominarse como Psicología clínica, Psicología laboral, Psicología educacional, Psicología comunitaria, Psicología social, entre otras (Harrsch, 2005).

Según la Comisión de Acreditación de Pregrado de Chile (CNAP) (Vera y Moyano, 2005), el psicólogo es aquel profesional generalista de formación científica, cuyas competencias cognitivas y técnicas son el diagnóstico, la evaluación y la intervención, en procesos que involucran a personas (adultos, niños, adolescentes o familias), grupos u organizaciones, este profesional además debe manifestar en el ejercicio de su profesión un juicio ético, mostrando respeto por la calidad humana de las personas.

Dentro del campo de acción del psicólogo se pueden encontrar profesionales que elijen realizar su práctica en instituciones penales, educacionales, secretarías de salud, empresas, centros comunitarios o desarrollan la investigación y la docencia, como también encontramos profesionales que optan por el área clínica (centros de salud, hospitales y centros psiquiátricos) donde ubicamos al psicólogo clínico, el cual enfoca su actividad en la atención de personas o grupos de personas que sufren de problemas emocionales y de adaptación, para ello sus habilidades en la evaluación y el desarrollo de intervenciones son de suma importancia, puesto que, permiten la inserción social del individuo en la comunidad (Harrsch, 2005).

Con el propósito de determinar el perfil basado en competencias para el psicólogo, se revisarán los planteamientos de algunos expertos, con respecto al tema de las competencias. Este análisis se iniciará con la revisión de los antecedentes relacionados con los estudios realizados por Cormier y Cormier (1994), y Okun

(2001); estos autores establecieron la existencia de un equilibrio entre las competencias cognitivas y las competencias procedimentales del psicólogo, equilibrio que permitiría un desarrollo óptimo de la profesión, entendiéndose por *competencia cognitiva*, aquel conocimiento teórico que es manejado por el psicólogo, y por *competencia procedimental*, aquel grupo de habilidades que permiten la implementación de los conocimientos del psicólogo (ver tabla 3).

Tabla 3 Competencias cognitivas y procedimentales del psicólogo clínico según Cornier y Cornier (1994) y Okun (2001)

Competencias Cognitivas	Definición
Conocimiento de sí mismo	El psicólogo debe conocer ciertas limitaciones que pueden afectar el desarrollo de la terapia. Por lo tanto es importante que el psicólogo resuelva sus conflictos personales, con el fin de que estos no afecten la relación paciente-terapeuta (Cormier y Cormier, 1994).
Conocimiento de teorías y manejo de técnicas terapéuticas	
Conocimiento de teorías y manejo de técnicas en psicodiagnóstico.	
Competencias Procedimentales	
Flexibilidad.	Capacidad de adaptar los métodos y técnicas terapéuticas a cada paciente, y no adaptar al paciente a la técnica (Cormier y Cormier, 1994).
Iniciativa.	Capacidad de proponer mejoras, sin necesidad de un problema concreto que deba ser solucionado.
Aceptación incondicional	Señalar las cualidades positivas de sus pacientes, sin ignorar aquellos aspectos negativos, pero sin emisión de juicios (Okun, 2001).
Empatía.	Los psicólogos que ayudan, prestan atención, escuchan y repiten para comunicar que han entendido el mensaje de su paciente (Okun, 2001).
Concreción.	Técnica utilizada para aclarar los hechos y emociones que el paciente narra, verbalizando de manera específica el sentir del paciente (Okun, 2001).

Inmediatez.	Técnica verbal que permite hablar en tiempo presente en lugar de pasado o futuro (Okun, 2001)
Confrontación.	Comentar los mensajes ambivalentes, las incongruencias y las discrepancias entre las conductas verbales y las conductas no verbales del paciente (Okun, 2001).
Liderazgo.	Habilidad para fijar metas y liderar grupos, respetando las opiniones de los demás, con el fin de lograr los objetivos propuestos (Okun, 2001).
Trabajo en equipo.	Capacidad de participación activa de una meta en común, subordinado los intereses personales a los objetivos del equipo.
Compromiso personal	
Confiabilidad.	Capacidad del profesional para realizar sus funciones de la forma más correcta y ética, sin sacar provecho de la situación del paciente.
Integridad.	Ser recto, intachable.
Responsabilidad.	Cumplimiento de plazos y horarios, formular objetivos en el desarrollo del trabajo y cumplirlos.
Autenticidad.	Ser auténtico, espontáneo y sensible a las necesidades de los pacientes.
Respeto.	Formular opiniones positivas sobre el paciente que recibe ayuda y reconocer y apreciar las diferencias con tolerancia y sinceridad.
Calidez.	Mostrar preocupación por los pacientes a través del lenguaje no verbal, por ejemplo: asentir con la cabeza cuando el paciente comente alguna conducta asertiva.
Actitud energética	El dinamismo y la intensidad del psicólogo inspiran la seguridad y el refuerzo suficiente para que los pacientes colaboren de forma activa durante las sesiones.
Capacidad de buen humor.	Orientada a reducir las tensiones y las resistencias del paciente de un modo lúdico y apropiado.

En los años siguientes comenzaron a realizarse estudios que permitieron determinar de manera integral el actuar del psicólogo, es por ello que en el año 2002 se realizó la primera reunión acerca de las “Direcciones futuras en educación y acreditación en psicología profesional”, esta reunión contó con el esfuerzo de profesionales como: psicólogos públicos y privados de diversas áreas (como la clínica, la educativa, la organizacional, etc.) y profesionales de entidades educativas, quienes unieron criterios y determinaron cuáles serían las competencias profesionales del psicólogo; tras tres días de trabajo, estos profesionales lograron llegar a consenso y definieron ocho competencias importantes y centrales dentro de la Psicología profesional, estas fueron: asuntos éticos y legales, diversidad cultural e individual, bases científicas de la psicología y la investigación, evaluación psicológica, intervención, consultoría, colaboración interprofesional, y supervisión y desarrollo profesional. Esta reunión permitió avanzar en la definición de aquellos, conocimientos, habilidades y actitudes que en ese momento fueron requisitos necesarios para desarrollar las competencias del psicólogo (Gutierrez, 2005).

Tabla 4 Competencias del psicólogo según la conferencia Direcciones futuras en educación y acreditación en psicología profesional del año 2002.

Competencias	Definición de la competencia	Competencias cognitivas
Evaluación psicológica	La evaluación psicológica implica un proceso de toma de decisiones que incluye varias tareas, operaciones, y acciones, dirigido a dar respuesta a una pregunta que plantea el cliente y que requiere conocimiento psicológico básico y habilidades profesionales.	Conocimiento de las bases científicas, teóricas, empíricas y contextuales de la evaluación psicológica; conocimiento, habilidades y técnicas para evaluar las dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y de la personalidad; habilidad para evaluar de forma crítica los múltiples roles, contextos y relaciones en la actividad de evaluación.
Supervisión	La experiencia profesional ha sido considerada tradicionalmente una condición suficiente para que los psicólogos con más años de práctica lleven a cabo una tarea de	Conocimiento del área que se va a supervisar; conocimiento de modelos, teorías, modalidades y métodos de investigación

	supervisión competente entre los psicólogos noveles.	específicos en supervisión; conocimiento de la evolución profesional del psicólogo; conocimiento de los asuntos éticos y legales relacionados con la supervisión; conocimiento de los procedimientos de evaluación.
Bases científicas de la psicología e investigación.	Uno de los aspectos más usados para diferenciar a los psicólogos de otros profesionales del campo de la salud es su competencia para aplicar conocimiento y habilidades científicas en su práctica profesional.	Acceder al conocimiento científico disponible de forma apropiada; contribuir con el conocimiento; evaluar de manera crítica las intervenciones y sus resultados; atender a las variables socio-culturales que influyen en la práctica científica, someter el trabajo al escrutinio de colegas, socios y el público.
Diversidad cultural e individual	Toda interacción psicólogo-paciente, ocurre en un contexto sociocultural determinado, de modo que cualquier psicólogo que ofrece un servicio competente, deberá atender a la diversidad cultural e individual que caracteriza su práctica profesional.	Habilidad para trabajar con diversidad de razas, etnia, edad, orientación sexual, identidad de género, religión, lenguaje, minusvalía y clase social.
Intervención	Cuando a un psicólogo se le plantea la demanda de modificar alguna condición (la conducta de un individuo, los hábitos de un grupo, etc.) lo primero que ha de hacer es planificar la intervención, ésta comprende actividades que promueven, restauran, sostienen o impulsan el funcionamiento positivo y un sentido de bienestar en los clientes.	El clínico tiene que conocer la literatura científica disponible sobre los modelos teóricos y las estrategias de intervención más eficaces en la prevención y el tratamiento de un problema específico; el psicólogo debe aprender hacer uso terapéutico de la relación que establece con sus clientes, en lo que juega un papel fundamental el desarrollo de habilidades de comunicación.
Consultoría y colaboración	La consultoría está definida como: las interacciones planificadas entre	Conocimiento sobre teorías de las organizaciones,

interprofesional	el psicólogo (asesor) y uno o más clientes, colegas o sistemas (asesorados) en respuesta a las necesidades y objetivos de los asesorados. La colaboración interprofesional está definida como: la capacidad que tienen los psicólogos para trabajar de forma integrada con otros psicólogos así como con otros profesionales.	sistemas, consultoría y colaboración interprofesional; conocimiento de teorías sobre comportamiento organizacional; conocimiento sobre teorías y dinámicas de grupo; habilidades interpersonales y de comunicación; habilidades de gestión de recursos humanos; habilidades de negociación; habilidades de toma de decisiones; habilidades para el liderazgo; habilidades de resolución de problemas; habilidades de evaluación de procesos y de resultado; habilidades de investigación y de aplicación de los estudios básicos a la práctica.
Desarrollo profesional	Se desarrolla este concepto debido a la necesidad planteada por los profesionales que ya están incorporados al campo laboral y que desean expandir o actualizar sus servicios.	Responsabilidad respecto al propio nivel de entrenamiento; desarrollo de una identidad y de una carrera profesional; desarrollo de la empatía; disposición para reconocer y corregir los errores.
Asuntos éticos y legales	El psicólogo debe conocer y aplicar los principios y códigos éticos que lo rigen en el entorno social en el que actúa.	Conocimiento de los códigos; conocimiento de estándares y guías éticos / profesionales; conocimiento de los estatutos; habilidad para reconocer asuntos éticos y legales a través del rango de actividades psicológicas; autoevaluación.

A partir del estudio anterior, se desarrolló una gama interesante de investigaciones; una de ellas es la investigación sobre “Competencias laborales exigidas a los psicólogos”, también fue realizada por Ruiz, Jaraba, y Romero (2008), quienes dividieron las competencias en conocimientos, habilidades y actitudes, a

través de los resultados obtenidos en el estudio se determinó que dentro de las competencias cognitivas consideradas como muy necesarias se encuentran: los conocimientos en procesos básicos en psicología, medición psicométrica y tecnología en informática.

Entre las competencias cognitivas que se consideran totalmente necesarias se encontraron: los conocimientos en procesos cognitivos (motivación, pensamiento, aprendizaje, lenguaje, atención, percepción, emoción y memoria) los cuales establecen la identidad conceptual del profesional, y son considerados como saberes indispensables para el ejercicio profesional del psicólogo; dentro de estos conocimientos se encontraron: los conocimientos en estadística y metodología, los conocimientos en psicología de la personalidad, psicopatología, psicología evolutiva, conceptos de psicología social e historia de la psicología.

Dentro de las competencias procedimentales consideradas totalmente necesarias, se encontraron: las habilidades para pensar reflexivamente, solucionando problemas de forma rápida, manteniendo la iniciativa y el trabajo en equipo.

En cuanto a las competencias actitudinales, las consideradas muy significativas, tuvieron relación con una actitud ética, la cual fue definida: como aquella actitud proveniente de un profesional con gran conocimiento y dominio de sí mismos, capaz de relacionarse con otros, reconociendo sus limitaciones y aprendiendo de ellas.

En 2004 el estudio realizado por Castro, también tuvo como marco de referencia, las competencias laborales (o profesionales), pero la diferencia estuvo que esta investigación fue realizada al interior de instituciones de salud, para ello entrevistó a los supervisores de las instituciones de salud, quienes tenían la misión de contratar y evaluar el desempeño laboral de los psicólogos; observó a través de los resultados que las competencias con mayor consenso y más valoradas entre los supervisores, eran aquellas referidas a las competencias procedimentales, a saber:

- La habilidad para diagnosticar, planificar, desarrollar y evaluar diversos procesos y programas en las áreas de la psicología, de la educación, el desarrollo organizacional, la clínica y otros campos.
- La habilidad para definir, aplicar y evaluar estrategias de intervención para atender necesidades preventivas, terapéuticas y de desarrollo de la conducta en individuos, grupos y organizaciones, a partir de una base teórica sólida.
- La habilidad para contribuir al área científica por medio de la realización de investigaciones dentro de la disciplina psicológica.

En la misma senda de las habilidades, en Chile, la comisión de acreditación de pregrado (CNAP), definió que las competencias propias de un psicólogo estaban más relacionadas con sus destrezas, a través de las cuales el psicólogo puede desarrollar: el diagnóstico, planificar, desarrollar y evaluar, diversos procesos y programas en las áreas de la psicología educacional, organizacional, clínica y otros campos. A partir de una base teórica sólida el psicólogo podría definir, aplicar y evaluar, las estrategias de intervención, para atender necesidades preventivas, terapéuticas y de desarrollo de la conducta en individuos, grupos u organizaciones (Vera y Moyano, 2005).

Además el Colegio de Psicólogos de Chile, estableció en su código de ética profesional, las pautas para el buen ejercicio de la profesión, procurando que el psicólogo responda de manera íntegra a los dilemas éticos en el ejercicio de su profesión (Winkler, Pasmanik, Alvear, y Reyes, 2007).

Coincidentemente con la CNAP, Villegas (2008), planteó que las competencias del psicólogo clínico por excelencia son las procedimentales, dentro de éstas, la más significativa sería la habilidad para diagnosticar, ya que a través de ésta, se puede identificar una situación problema, además de determinar cuál es el mejor tratamiento o intervención para ese problema.

El diagnóstico, plantea Villegas, es una herramienta que puede ser utilizada por el psicólogo, independiente del campo laboral donde éste se desarrolle.

Después de diagnosticar, se debe intervenir o modificar la situación problema, esto con el fin de mejorar la situación diagnosticada. Hecha la intervención se debe evaluar el tratamiento o la terapia, a través de la evaluación se pueden obtener tres tipos posibles de resultados, a saber:

- La intervención, tratamiento o terapia mejoró la situación problema.
- La intervención, tratamiento o terapia pudo mejorar algunas cosas y otras no, el resultado no está claro.
- La intervención, tratamiento o terapia empeoró la situación (efecto iatrogénico) esto pudo deberse a un error en el diagnóstico o un error en el tratamiento; por lo tanto, en el proceso de identificación de competencias se debe poner especial énfasis en el diagnóstico, ya que, de este proceso se deberá el éxito o fracaso de una intervención psicología (Villegas, 2008).

El mismo autor plantea como segunda competencia por excelencia del psicólogo clínico, la comunicación; ésta permite que el psicólogo no solo se dé a entender con otros colegas, sino que, además pueda comunicarse fluidamente con otros profesionales ya sean abogados, médicos, otros psicólogos, psiquiatras, etc. Por lo tanto, el psicólogo clínico debe manejar el lenguaje oral, escrito, además del paralenguaje, dividiendo éste último en:

- Lenguaje kinésico: está relacionado con los movimientos del cuerpo, por ejemplo: para manejar los límites con el paciente (o sistema consultante), se puede trabajar a través de la distancia corporal (cercano/lejano).
- Lenguaje proxénico: controlar las variables del espacio o setting terapéutico, para que la comunicación sea efectiva, por ejemplo cerrar la puerta de la consulta, resulta ser una acción que da a entender, que esa conversación es privada, confidencial, por lo tanto no se puede interrumpir.

- El lenguaje paralingüístico: está relacionado con el control de los tiempos de la conversación, los tonos de voz, las inflexiones de la voz, todo esto con el fin de enfatizar o no una idea (Villegas, 2008).

Capítulo 3 LA FORMACIÓN EN PSICOLOGIA

3.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo está destinado a relacionar la formación en Psicología con las competencias. Se inicia con una breve revisión del surgimiento y desarrollo de la Psicología, especialmente la formación en Psicología. Se presentan las competencias en términos de transversales y genéricas y su relación con el desarrollo personal; posteriormente se define el desarrollo personal como un eje curricular importante y presente en la formación en Psicología para la cual se hace una revisión de la presencia de este eje en distintas instituciones universitarias de Chile.

3.2 LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

El surgimiento en Norteamérica y Europa, a mediados del siglo XX, de modelos y programas de formación en Psicología, se desarrolló principalmente en base a demandas e intereses sociales vigentes y acotados a la realidad desde la cual surgía el propio conocimiento científico. Ardila en 1978, Klappenbach en 2006 Vilanova en 2003 y Villegas y Toro en 2001, citados en Ferrero y Andrade (2007). Se puede afirmar entonces que la psicología se desarrolla como una disciplina científica contextual.

En la misma publicación, las autoras considerando lo propuesto por Ardila, Klappenbach, Vilanova, Villegas y Toro mencionan que, si bien, en sus comienzos la psicología fue “concebida como una disciplina mayoritariamente académica y científica, a principios de los años `50 la psicológica aplicada cobró mayor relevancia, surgiendo novedosos ámbitos de aplicación de la profesión y generando con ello un gran aumento de instituciones formadoras en psicología”, (Ferrero y Andrade, 2007, p. 165).

La formación en Psicología en Europa tiene sus orígenes en la dictación de diversas asignaturas de Psicología impartidas por variadas facultades, pero se inicia como plan de estudios en 1941 en Alemania, país cuna de la Psicología Europea. Además en Alemania, se crea el primer laboratorio en Psicología (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

En Estados Unidos se crea en 1892 la primera asociación de Psicólogos del mundo (Asociación Psicológica Americana APA), y también las primeras revistas especializadas en Psicología. Sánchez (2003, citado en Benito, 2009) plantea que en 1897 Lightner Witmer ya estaba interesado en cómo sería la formación ideal del psicólogo clínico, debido a la fundación en 1896 de la primera clínica de psicología en la Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos.

Al igual que en Europa y Norteamérica, la psicología en América Latina, surge como asignatura dependiente de distintas facultades o en laboratorios experimentales de Psicología. La instrucción o formación en Psicología en América Latina se inicia en 1937 en la Universidad Nacional Autónoma de México, posteriormente en 1946 en la Universidad San Carlos de Guatemala y en 1948 en la Universidad de Chile y en la Universidad Nacional de Colombia (Sierra y Bermúdez, 2005). A partir de 1950 el crecimiento de escuelas formadoras de Psicólogos es sostenida y expandida a toda la región.

La formación en la Psicología actual, como ya ha sido señalado, es motivo de investigaciones, de foros, congresos; que buscan probablemente mejorar los distintos modelos en la preparación universitaria de pregrado. Un estudio realizado por Sierra y Bermúdez y publicado en 2005, analizó cuatro mil asignaturas de Psicología impartidas en 22 países de Iberoamérica y entre sus resultados se encuentra que la formación responde a características socio-políticas de cada país, pero también describe cierta homogeneidad entre asignaturas y países. Se destacan como cursos similares; Psicología General, Psicología Experimental, Evaluación y Estadística, Psicología del Desarrollo, Personalidad y Psicología Social, Psicología Clínica, Psicología de la Educación, Neurociencias, Psicología Industrial y de las Organizaciones, entre otras (Sierra y Bermúdez, 2005).

En Chile, contexto del presente trabajo, el origen de la Psicología se inicia en 1905 con la fundación del primer Laboratorio de Psicología Experimental en la ciudad de Copiapó (Salas, 2009) y con la creación de la primera Escuela de Psicología, fundada en 1947 en la Universidad de Chile, bajo la dependencia de la Facultad de Filosofía. Posteriormente en 1955 nace en la Pontificia Universidad Católica de Chile, la segunda Escuela de Psicología dependiente de la Facultad de Filosofía y Educación (Bravo y Tschorne, 1969). Hasta 1982 existían sólo estas dos universidades que impartían la carrera y en 1980, la dictadura militar decretó la Ley General de Universidades como una forma de responder a las demandas del libre mercado, y esto permitió la creación de nuevas instituciones de educación superior (Salas, 2009). Al año 2000 ya existían 40 universidades con 90 programas de Psicología y según el Consejo Superior de Educación (CSE) al año 2009 existen 147 programas. (CSE, 2009, citado en Salas, 2009). Datos del mismo CSE señalan que en el presente año existen 45 universidades que imparten la carrera con 133 programas de Psicología. En la región metropolitana de Santiago de Chile, existen 26 instituciones de educación superior que imparten la carrera de psicología. (Consejo Nacional de Educación, 2010) Los programas de la carrera superan al número de instituciones, ya que se considera un programa por sede y jornada y por tanto muchas universidades en Chile, imparten la carrera de Psicología en distintas sedes y jornadas (diurna y vespertina).

Los planes y programas de la carrera tienen una duración de entre cinco y seis años y comparten en términos generales los conocimientos o áreas de conocimiento en la formación de psicólogos.

La formación universitaria del Psicólogo ha sido objeto de numerosos estudios y revisiones en los últimos años, tanto al interior de departamentos de Psicología, de facultades y universidades que la imparten; como también de organismos externos asociados a la disciplina, asociaciones gremiales, colegios profesionales, asociaciones internacionales de Psicología y otras instituciones relacionadas con políticas educacionales. Se pueden citar como claros ejemplos de éstos:

- a) El informe presentado por las Universidades españolas que imparten la titulación de psicología en el marco de la Segunda Convocatoria de Ayudas para el Diseño de Planes de Estudio y Títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación dio como resultado la publicación del Libro Blanco: Título de grado en Psicología. En este documento se presenta una evolución de los estudios de psicología en España, un detallado análisis de la situación de los estudios de la disciplina en Europa, estudios de inserción laboral y un estudio sobre las competencias transversales y genéricas que los graduados en Psicología deben tener en relación al perfil profesional, incluyendo la valoración de los conocimientos básicos, competencias específicas, valoración de las competencias por parte de las asociaciones profesionales y de los titulados, entre otros aspectos (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).
- b) El estudio denominado La formación en Psicología: revisión y perspectivas, presenta una revisión del abordaje realizado en Estados Unidos, Europa y América Latina sobre la formación en Psicología y la adopción del modelo científico-profesional presente en los proyectos curriculares y el futuro de la formación basada en competencias (Benito, 2009).
- c) El trabajo desarrollado en el informe EuroPsyT que establece los estándares mínimos de formación en Psicología (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 2007).
- d) La propuesta marco para la educación y la formación del psicólogo en Europa, documento elaborado por el proyecto EuroPsyT y financiado por el programa Leonardo da Vinci, que propone un marco general desarrollado en tres fases para la formación en psicología, además de contener aspectos del curriculum (Consejo General de Colegios oficiales de Psicólogos, 2003).
- e) El trabajo realizado por la Universidad de Granada en donde se revisaron 64 programas y 4.295 asignaturas impartidas en 22 países de Iberoamérica, y que muestra entre sus conclusiones la similitud de materias, pero también la

necesidad de una homogenización en la formación de psicólogos (Sierra y Bermúdez, 2005).

- f) El trabajo desarrollado por José Manuel Bezanilla que presenta una reflexión sobre algunas perspectivas relacionadas con la formación del Psicólogo en México para el siglo XXI y que presenta entre alguna de sus conclusiones, que “es de vital importancia que desde los primeros semestres se inculque a los estudiantes la importancia de la recapitulación de la propia historia y el trabajo personal para el adecuado, respetuoso y eficiente trabajo con las personas, y de las implicaciones que puede tener no hacerlo” (Bezanilla, 2005).
- g) El trabajo denominado Referencias a Prácticas de Pregrado en Psicología en Códigos Deontológicos de Países del Mercosur y Norteamérica, que tiene por finalidad comparar distintos tópicos similares de pregrado en Psicología entre los países del Mercosur y Estados Unidos.(Ferrero y Andrade, 2008).
- h) Las reflexiones sobre la formación de Psicólogos en Colombia en relación a las demandas del contexto de ese país, propuestas por Robledo en el año 2008.
- i) El trabajo realizado por Castro Solano en El Salvador, el que releva información sobre los requerimientos de competencias de los psicólogos, según empleadores y también en base a la autopercepción de los propios psicólogos y psicólogas sobre la competencia en 57 habilidades básicas. (Castro, 2004).
- j) El estudio sobre la Psicología Contemporánea: Disciplina, Profesión, Formación, elaborado por la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, el que presenta entre sus apartados; una breve historia de la Psicología, antecedentes sobre el rol del psicólogo y su formación y los tratamientos educativos básicos en la formación de psicólogos (Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 2000).

Todos estos trabajos permiten afirmar que en el interior de las instituciones formadoras y otras organizaciones existe un interés, cada vez mayor de; revisar, comparar, proponer y homogenizar criterios comunes en la formación de los futuros psicólogos y psicólogas y por tanto se puede sostener que todos los nuevos planes curriculares de la disciplina, deberían revisar estos criterios que mejoran la formación en psicología y finalmente la calidad de la educación.

Muchos de los trabajos se han centrado en el desarrollo y logros de un conjunto de competencias, que se espera los psicólogos y psicólogas desempeñen en sus quehaceres profesionales. La presente investigación está centrada en la formación en psicología, pero focalizada en la formación de competencias genéricas o transversales, como el desarrollo personal de los estudiantes de la disciplina y que muchas escuelas incorporan en la preparación de sus alumnos como parte del curriculum. Se intentará comparar programas de estudios con y sin formación en estas competencias genéricas como el desarrollo personal, desde la valoración perceptual de los actores centrales de este proceso académico: alumnos y profesores.

3.3 COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y GENÉRICAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO PERSONAL

Se asume la existencia de relación entre las denominadas *competencias genéricas y transversales* con el *desarrollo personal*, debido a que las primeras se refieren a un conjunto de capacidades, agrupadas en cuatro dimensiones que se esperan sean cumplidas de manera transversal por los estudiantes: instrumentales, personales, sistémicas y *otras competencias* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004). Dentro de estas últimas se consideran a un conjunto de capacidades más específicas que se espera formen parte del repertorio conductual de los profesionales psicólogos, entre ellas: a) asumir responsabilidades; b) capacidad de autocrítica; c) conocimiento de las propias competencias y también las limitaciones personales; d) expresión de sentimientos; e) relativizar las frustraciones; f) interpretación de las intenciones de los otros; g) expresión del compromiso social; h) expresar sensibilidad hacia los problemas, hacia las injusticias personales, comunidades, pueblos; i) preocupación por el desarrollo de personas, comunidades y pueblos; k) establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales con otros profesionales e instituciones relevantes; l) desarrollar presentaciones audiovisuales; m) obtener información efectiva de libros, revistas especializadas, documentos, personas (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004). Por tanto, se espera que al egreso de la carrera; los nóveles profesionales de la psicología den cuenta en su *hacer y ser* de cada una de estas competencias agrupadas como “otras competencias” pertenecientes a las competencias genéricas o transversales.

El desarrollo personal como actividad curricular ha sido descrito como una herramienta que facilita el desarrollo de la autoconfianza, autoaceptación, adquisición o potenciación de habilidades psicosociales, logro de metas y relaciones sociales adecuadas (Universidad San Sebastian, s.f). Para la Universidad de las Américas, la asignatura Taller de Desarrollo Personal I impartida en la carrera de psicología, tiene como objetivo la exploración del conocimiento de sí mismo, de la construcción del Self del estudiante de psicología y del experienciarse en grupo, (Universidad de la Américas, 2009). Para la misma institución el Desarrollo

Personal II pretende cubrir la necesidad en la formación del profesional psicólogo, de aprender de la experiencia de su propio ser en el hacer. En lo específico los estudiantes de este curso desarrollan las potencialidades y disminuyen las debilidades emocionales para responder a las demandas que la sociedad hace del psicólogo. (Universidad de las Américas, 2009). En la Universidad Autónoma de Chile, la asignatura Taller de Desarrollo Personal I se plantea entre sus objetivos desarrollar la atención y simbolizar las propias experiencias subjetivas en una actitud de apertura y autoaceptación; atender a las claves del propio cuerpo, una actitud de responsabilidad, respeto y autenticidad que sustenten las decisiones que adopte y expresen en la interacción con otros, la capacidad de comunicarse en un plano personal y afectivo; también espera favorecer una actitud de autovaloración y amor hacia si mismo para reconocer fortalezas y debilidades y conflictos personales para posibilitar el crecimiento, la adquisición y ejercitación de competencias que permitan al alumno participar en actividades de trabajo en equipo, en el ámbito académico y social, fomentar la pertenencia e integración en la carrera, generar vínculos basados en el respeto, empatía y aceptación (Universidad Autónoma de Chile, 2006a). En Desarrollo Personal III se espera que los estudiantes logren algunas competencias profesionales como habilidades intra e interpersonales, conducta ética, asertividad, proactividad, empatía, trabajo en equipo, mediación, resolución de conflictos, (Universidad Autónoma de Chile, 2006b). El Desarrollo Personal IV tiene como objetivo que los estudiantes integren los niveles anteriores de desarrollo personal y en conjunto con los contenidos de otras asignaturas generen un proyecto y lo apliquen en un grupo de personas en cualquier ámbito del ejercicio profesional del psicólogo (Universidad Autónoma de Chile, 2006c). Para la Universidad Santo Tomás, la asignatura Taller de Crecimiento Personal ha sido descrita como un “curso teórico-práctico dirigido a favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales que potencian el crecimiento personal, requisito necesario para el desempeño académico y profesional de un futuro psicólogo” (Universidad Santo Tomás, 2003, p.1). En su plan curricular más reciente, la escuela de Psicología de esta casa de estudios describe como un sello particular, el haber incorporado el Desarrollo Personal y Profesional tempranamente, siguiendo una lógica de una

formación integral del futuro psicólogo y en una perspectiva de un proceso que se va ampliando (Escuela de Psicología. Universidad Santo Tomas, 2004).

En base a lo anterior se asume que el Desarrollo Personal (articulado como un núcleo curricular) contribuye de manera directa en los perfiles de egreso expresados en competencias profesionales, toda vez que operacionaliza las competencias transversales y genéricas.

Para contextualizar el desarrollo personal como parte de la formación en psicología, se hace necesario revisar (brevemente) el desarrollo histórico de la formación en psicología.

3.4 EL DESARROLLO PERSONAL COMO EJE CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE PSICOLOGÍA.

El Desarrollo Personal, como área curricular en la formación de psicólogos, está presente en cerca del 50% de las mallas curriculares de las universidades chilenas, según lo descrito en tablas 5 y 6.

La existencia o no de esta línea curricular en desarrollo personal depende de los proyectos educativos de cada institución, las que al ser autónomas tienen plena libertad para organizar la estructura curricular de los futuros profesionales.

El desarrollo personal (DP) como área curricular en la formación de Psicología responde a una necesidad institucional y como señala Herrera, (2009, p. 67-80) éste corresponde a:

Espacios curriculares académicos y vivenciales que promueven una gestión individual desde el marco del desarrollo personal, hacia una mejor formación integral que no sólo comprende el saber aprendido, sino también el sentido humano de lo que se aprende, el compromiso social y la sensibilidad ética, bioética y deontológica. El ser estudiante de Psicología, no sólo ofrece la posibilidad de estudiar desde las diversas teorías o visiones académicas el comportamiento, la cognición, la salud, la emoción, la familia, los grupos humanos, entre otros marcos conceptuales; sino que además otorga la posibilidad de contraponer lo aprendido con la experiencia o vivencia individual, pues provoca condiciones que cuestionan y rememoran la experiencia particular, es decir, conlleva a la auto-observación y en ocasiones a la autoevaluación de cada historia de vida.

La Escuela de Psicología de la Universidad de Nariño en Colombia, incluyó el desarrollo personal como área de formación a partir de una reforma curricular en el año 2000 y desde el año 2006 desarrolló una propuesta curricular de desarrollo personal, la que muestra en forma clara la pertinencia y necesidad de trabajar en este aspecto (Herrera, 2009).

En otras instituciones de Latinoamérica, como es el caso de la Universidad Santo Tomas en Chile, el desarrollo personal está presente desde los inicios de la carrera (1990) y ha permanecido en todos los planes curriculares, ya sea como talleres de crecimiento personal, de desarrollo personal o desarrollo personal y profesional, en el plan más reciente.

Existen también otras instituciones formadoras de Psicólogos y Psicólogas que no consideran en su formación el desarrollo personal como parte del curriculum.

El Consejo Nacional de Educación (CNE), ex Consejo Superior de Educación (CSE) es un organismo público autónomo, creado por la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y tiene como función principal establecer y administrar un sistema de licenciamiento de las nuevas universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, que consiste en una supervisión integral que permite evaluar el grado de desarrollo de sus proyectos institucionales durante el periodo que fija la ley (Consejo Nacional de Educación, 2010). Esta institución señala que existen 26 instituciones de educación superior que imparten la carrera de Psicología en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. De estas 26 universidades, se ha podido determinar que en 11 de ellas (42%) no describen asignaturas de Desarrollo Personal en su plan de estudios (ver tabla 5). El 58% restante (15 universidades), tienen cursos de Desarrollo Personal como parte de la formación en Psicología, (ver tabla 6).

Tabla 5 Universidades Chilenas sin asignaturas de Desarrollo Personal en la carrera de Psicología

Nº	UNIVERSIDAD
1	Pontificia U. Católica De Chile
2	U. Alberto Hurtado
3	U. Andrés Bello
4	U. Bolivariana
5	U. Central De Chile
6	U. De Arte Y Ciencias Sociales Arcis
7	U. De Artes, Ciencias Y Comunicación Uniacc
8	U. De Chile
9	U. De Los Andes
10	U. Gabriela Mistral
11	U. Academia De Humanismo Cristiano

Tabla 6 Universidades chilenas con asignaturas de desarrollo personal en la carrera de Psicología

Nº	UNIVERSIDAD	Nº Asig- naturas	Ubicación en malla	Denominación
1	U. Pedro De Valdivia	1	VII	Taller de entrenamiento en habilidades profesionales
2	U. Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	2	II VI	Optativo de Desarrollo Personal Taller de Creatividad y Resolución de Problemas
3	U. De Las Américas	2	I II	Taller de Desarrollo Personal I Taller de Desarrollo Personal II
4	U. Del Pacífico	2	I II	Taller de Conocimiento Experiencial I Taller de Conocimiento Experiencial II
5	U. Internacional Sek	2	II IV	Desarrollo Personal I Desarrollo Personal II
6	U. Mayor	3	II III IV	Taller de Autoconocimiento Taller de Desarrollo Personal Taller de Emprendimiento, oratoria y asertividad
7	U. De Santiago De Chile	4	1º año 2º año 3º año 4º año	Taller de Formación Integral I Taller de Formación Integral II Taller de Formación Integral III Taller de Habilidades Profesionales.
8	U. Miguel De	4	I	Introducción a la vida académica I

	Cervantes		I	Habilidades comunicativas, orales y escritas
			II	Introducción a la vida académica II Lógica y Argumentación.
9	U. Autónoma De Chile	4	I	Desarrollo Personal I
			II	Desarrollo Personal II
			III	Desarrollo Personal III
10	U. Bernardo O'Higgins	4	I	Desarrollo Personal I: Autoestima
			II	Desarrollo Personal II: Habilidades Sociales
			III	Desarrollo Personal III: Competencias Personales
			IV	Desarrollo Personal IV: Competencias Profesionales
11	U. Del Desarrollo	5	I	Liderazgo y Emprendimiento
			III	Responsabilidad Pública
			V	Taller de Desarrollo de Competencias I
			VII	Taller de Desarrollo de Competencias II
			VIII	Taller de Desarrollo de Competencias III
12	U. De Ciencias De La Informática	8	II	Taller de Perfiles: Desarrollo de habilidades y competencias en el trabajo con personas.
			III	Taller de Comunicación y Movimiento: Estudio de los movimientos corporales-vocales que presentan las personas.
			IV	Taller de Comunicación: Desarrollo de destrezas y habilidades comunicacionales en pro del desarrollo personal-social.
			V	Taller de Habilidades Sociales: Reflexión, análisis y comprensión de habilidades personales como sociales.
			VI	Taller de Proyecto Personal: Desarrollo de habilidades personales para la construcción de su proyecto personal-profesional.
			VII	Taller de Resolución de Conflictos; Desarrollo de habilidades profesionales en el ámbito de la negociación y mediación.
			IX	Taller de Acción Profesional I: Desarrollo de competencias personales-profesionales en el ejercicio profesional.
			X	Taller de Acción Profesional II: Desarrollo de competencias personales-profesionales en el ejercicio profesional.
13	U. Diego Portales	8	I	Modelización I Corporalidad
			I	Modelización I Expresividad
			II	Modelización II Corporalidad
			II	Modelización II Expresividad
			III	Modelización III Corporalidad

			III	Modelización III Expresividad
			IV	Modelización IV Corporalidad
			IV	Modelización IV Expresividad
14	U. Santo Tomás	8	I	Taller I: Familiarización I
			II	Taller II: Familiarización II
			III	Taller III: Identificación de Problemas I
			IV	Taller IV: Identificación de Problemas II
			V	Taller V: Resolución de Problemas I
			VI	Taller VI: Resolución de Problemas II
			VII	Taller VII: Acción Profesional I
			VIII	Taller VIII: Acción Profesional II
15	U. Adolfo Ibáñez	9	I	Taller de Gestión de Si mismo
			I	Expresión
			I	Taller de Habilidades de Estudio I
			II	Taller de Comunicación y Escucha Activa
			II	Taller de Liderazgo I
			II	Taller de Habilidades de Estudio II
			III	Taller de Expresión Oral I
			IV	Taller de Liderazgo II
			V	Taller de Expresión Oral II
			VI	Taller de Liderazgo III
			VII	Taller de Expresión Oral II

Como se aprecia en la tabla 6, el número de asignaturas relacionadas con desarrollo personal varía considerablemente de una a otra institución (uno a nueve). Cinco de las escuelas de Psicología que entregan formación en desarrollo personal, lo hace en base a una o dos asignaturas semestrales (generalmente denominados talleres), los que preferentemente están denominados como *talleres de desarrollo personal I y II*. Similar porcentaje corresponde a aquellas escuelas que lo hacen con tres o cuatro asignaturas o talleres y en este segmento comienzan a denominarse más específicamente algunos de ellos, lo que permite inferir con mayor claridad la formación en determinadas competencias como parte importante del curriculum. Por ejemplo, la Universidad Mayor, que imparte un taller en segundo año sobre *emprendimiento, oratoria y asertividad*, o la Universidad Bernardo O'Higgins que inicia la formación con un *desarrollo de la autoestima*, luego con *habilidades sociales, competencias personales*, para finalizar con *competencias profesionales*. El 44% restante de las escuelas con formación en desarrollo personal cuenta en sus mallas curriculares con cinco o más asignaturas formadoras o potenciadoras de un conjunto variado de habilidades o competencias; como el *liderazgo, emprendimiento,*

responsabilidad pública, habilidades comunicacionales, movilidad corporal-vocal, proyecto personal, resolución de conflictos mediante la negociación y mediación, expresividad, etc.

Comparando los dos modelos formativos (tablas 5 y 6) resulta interesante preguntarse acerca del efecto, efectividad o logro de todas esas competencias, sobre todo cuando han sido intencionadas instrumentalmente en distintas asignaturas integrantes del plan curricular respecto de aquellos modelos formativos que prescinden de la formación en desarrollo personal de los futuros psicólogos y psicólogas.

Capítulo 4 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y ESTUDIOS EN EL AREA

4.1 INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se inicia con una aproximación al término de evaluación y luego al concepto de medición. A continuación se presentan 16 trabajos de investigación relacionados con la medición y evaluaciones de competencias. Estos trabajos se relacionan directamente con la línea teórica, metodológica e investigativa del presente trabajo. Al final de capítulo se presenta una conclusión en base a las relaciones directas y aportes de los trabajos citados y como línea introductoria a la justificación de esta investigación.

4.2 CONCEPTO DE EVALUACION

El concepto de evaluación en el contexto educativo surge en los primeros años de la década de los 30 cuando Tyler introduce el concepto evaluación educacional y de ahí en adelante ha tenido importantes transformaciones y derivados (Castillo y Cabrerizo, 2004).

En la evolución del concepto se pueden distinguir los siguientes momentos (Garanto, 1989):

- 1.- La evaluación como medida, derivada de la Psicología Conductista y que tenía por finalidad determinar diferencias individuales, por tanto centrada en la persona (estudiante) y frecuente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.
- 2.- La evaluación como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución, lo que permitió la comprobación del grado de consecución de los objetivos propuestos, por tanto en este período (1930-1940) la evaluación ya formaba parte del proceso formativo en el sentido de evaluar objetivos y logros.

3.- La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo (1960-1970), es decir, no solo afectando a estudiantes, sino también a los otros elementos partícipes como el profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc.

4.- A partir de 1970 surgen nuevos enfoques en la evaluación: orientada a los alumnos y la toma de decisiones sobre programas y métodos, orientada a la valoración de los cambios de los alumnos como consecuencia de la educación sistematizada. Surgen también las taxonomías propuestas por Bloom, Mager, Magné.

5.- También a partir de 1970 surgen los modelos evaluativos y este contexto el modelo cuantitativo y cualitativo.

Además de los momentos históricos que se pueden considerar como determinantes del constructo “evaluación”, distintos autores y modelos han presentado definiciones, características, finalidades y objetos.

Para Castillo y Cabrerizo, (2004, p. 32) la evaluación consistiría en un “proceso de diagnóstico, análisis de una situación o conflicto social, a través de uso de técnicas válidas y fiables, donde la recogida de información ha de ser rigurosa y procesual con la finalidad de mejorar los procesos socioeducativos”.

Para Tobón (2006) se hace necesario distinguir entre valoración y evaluación. La evaluación está referida a un procedimiento para generar valor a lo que se aprende y por valoración a la operación que consiste en determinar el estado de las competencias y habilidades de un individuo. La valoración consiste en retroalimentar a cuatro actores del proceso enseñanza-aprendizaje: estudiantes, docentes, institución y sociedad; mediante métodos que pueden ser cuantitativos o cualitativos con la finalidad de determinar un grado de adquisición, construcción y desarrollo de las competencias.

La evaluación tendría dos consideraciones: causa y efecto, es decir, la medición en la adquisición de las competencias y el desarrollo de nuevos contenidos formativos (Cano, 2008).

En España al igual que en muchos países, la evaluación se ha instalado en el discurso societal y ha sido incluido como elemento fundamental de leyes educativas. Por ejemplo en España, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 donde dicho concepto aparece asociado a lo continuo (evaluación continua), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 donde la evaluación fue considerada como “evaluación formativa”, en la Ley Orgánica de 1995 aparece asociado al concepto de calidad educativa, la Ley Orgánica de 2002 donde la evaluación aparece fundamental para el logro de la “calidad” (Castillo y Cabrerizo, 2004).

Otro aspecto importante en la evolución del concepto “evaluación” han sido las innumerables “funciones” que se le han asignado. Castillo y Cabrerizo (2004) proporcionan un cuadro muy ilustrativo de estas funciones.

Tabla 7 Funciones de la evaluación según varios autores propuesta por Castillo y Cabrerizo (2004).

Autor(es)	Funciones asignadas a la evaluación
De Robertis (1998)	-Preliminar -Operativa -De los resultados
Cardona (1994)	-Diagnóstica, evaluación inicial de los supuestos de partida -Previsora, estimación de las posibilidades de las actuaciones -Retroalimentadora, evaluación formativa -De control, llevada a cabo desde las administraciones
Froufe y Sánchez (1994)	-Perspectiva -Orientadora -Ecológica -Participativa -Identificativa -Predictiva -Ética -Homogenizadora
Ventosa (2001)	-Optimizadora -Sistematizadora -Adaptativa o retroalimentaría -Formativa o de aprendizaje -Motivadora -Maduración grupal -Participativa

Para los mismos autores las funciones de la evaluación se relacionan con:

- Diagnóstico de necesidades y de estudio de las características de la situación.
- Orientación de la planificación de la acción.
- Actitud de seguimiento en el desarrollo del proceso.
- Indagación e investigación de resultados.
- Apoyo a la innovación para la mejora.
- Testimonio y acreditación de las tareas realizadas.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente se podría afirmar que la evaluación consiste en un proceso para obtener información, formular juicios y tomar decisiones.

A continuación se presentan estudios sobre evaluaciones y mediciones de competencias con la finalidad de revelar y justificar desde esa aproximación, la importancia de este trabajo de investigación.

4.3 ANTECEDENTES EMPIRICOS RELACIONADOS AL ESTUDIO

A continuación se presentan un conjunto de estudios empíricos relacionados al presente trabajo como una manera de contextualizar la importancia de la temática abordada en distintas realidades hispanoamericanas.

1.- El trabajo realizado por De la Fuente, Justicia, Casanova y Trianes (2003) como resultados del Proyecto de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UAL-11-2003) aborda la problemática de la evaluación de las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión. Los participantes respondieron vía on-line la *Escala para la Evaluación de la Formación recibida por los profesionales*. Los resultados generales del estudio dan cuenta que los *saberes* se dan en la formación universitaria, que las *competencias* se construyen en el contexto profesional aplicado y que el *saber hacer* se produce en el ámbito aplicado

2.- En 2004 se realiza un estudio en Buenos Aires, Argentina para tratar de responder las preguntas; ¿Cuáles son las competencias profesionales que un psicólogo debe tener para estar bien formado y responder a las demandas social? y ¿Las universidades están realmente formando y enseñando aquello que los usuarios del sistema necesitan?. Para ello los objetivos del estudio fueron: a) relevar las competencias profesionales requeridas por la comunicad en cuatro áreas diferentes del quehacer profesional del psicólogo (salud, educación, justicia, trabajo); b) examinar las fortalezas y debilidades de los estudiantes a punto de graduarse y del psicólogo graduado. El estudio abordó las autopercepciones de competencias de los actores considerados. En la investigación participaron dos tipos muestras. La primera formada por dos grupos: a) 499 psicólogos graduados divididos en tres grupos de acuerdo con su año de egreso (0 y 10 años; 10 y 15 años y más de 15 años) y b) un segundo grupo estuvo formado 215 estudiantes de psicología próximos a graduarse. La segunda muestra formada por 109 empleadores de diferentes ámbitos profesionales de la psicología (salud, educación, laboral y justicia). Como instrumentos se utilizaron un guión de entrevista y una encuesta de competencias (Castro, 2004).

Los principales resultados del estudio en relación a las competencias autopercibidas y perfiles profesionales dan cuenta que es posible agrupar las 57 competencias encuestadas en factores: competencias del área de la Psicología Clínica, de la Psicología Escolar, de la Psicología Laboral, de la Investigación, de la Evaluación Psicológica y Psicodiagnóstico y Otras áreas. En cada factor es posible advertir tareas, conocimientos y habilidades propias de esa área (Castro, 2004).

En relación a los perfiles profesionales el estudio muestra la configuración de seis perfiles: clínico, escolar, laboral, investigador, áreas nuevas y baja competencia. En los cuatro primeros perfiles los sujetos registran alta autopercpción de competencias en su respectiva área. El perfil de áreas nuevas muestra altas autopercpciones en las áreas más nuevas de la Psicología. Finalmente en el perfil de baja competencias, se registra una baja autopercpción en la mayoría de las áreas de la psicología y en su mayoría representado por estudiantes a punto de graduarse.

Otros resultados del estudio permiten advertir que según la discriminación por años de egreso, la única área de la Psicología donde se advierten diferencias es la clínica. Los graduados más antiguos se autoperciben como más competentes que los más nuevos. Considerando el tipo de universidad desde donde se graduaron (públicas o privadas), sólo en el área clínica los graduados estatales se autoperciben más competentes respecto de los graduados de universidades privadas (Castro, 2004).

Finalmente los resultados del estudio describen las competencias según área(Castro, 2004):

- En el área salud, las competencias más necesitadas según los usuarios del sistema están: las tareas de orientación psicológica y de tratamiento psicológico de adultos, adolescentes, niños y familias, las tareas de interconsulta y entrevistas de diagnóstico clínico, el conocimiento de modelos clásicos y la redacción de informes psicológicos, las intervenciones en crisis y emergencias y el trabajo en grupos interdisciplinarios y con poblaciones de bajos recursos económicos.

- En lo educativo están un buen manejo de tratamientos con y niños y adolescentes y la aplicación de baterías de test, en la orientación a docentes y directivos y la evaluación del aprendizaje, redacción de informes psicológicos, conocimiento de teorías del aprendizaje y las intervenciones psicológicas en adolescentes.
- En el área laboral las competencias más valoradas fueron: redacción de informes psicológicos, elaboración de técnicas psicométricas y proyectivas, desarrollo de programas de capacitación de personal y manejo de paquetes informáticos básicos.
- En lo forense, las competencias más relevadas fueron la redacción de informes psicológicos, realización de entrevistas de diagnóstico e interconsulta con otros profesionales, intervención psicológica en familias.

En relación a las competencias genéricas y específicas, Castro encontró mediante análisis factorial cinco factores que eran relevantes: competencias en lo educativo, en el área laboral, competencias genéricas, en el área clínica y competencias en evaluación y diagnóstico. Las competencias genéricas están descritas por diez habilidades básicas: trabajo en equipos multidisciplinares, en situaciones de crisis y en poblaciones de bajos recursos económicos y en trabajos comunitarios, la redacción de informes psicológicos, conocimiento de investigaciones empíricas y metodología, la comunicación del trabajo mediante gráficos, tablas y estadísticas, el manejo de paquetes informáticos básicos y del idioma inglés. El estudio muestra que a medida que se avanza en la profesión existe una autopercepción de mejor manejo de esas habilidades.

3.- El estudio realizado en Colombia sobre la *Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de Psicólogos en Colombia* de Martha González de la Universidad de La Sabana, Bogotá, exploró la cualificación del desempeño desde lo deficiente a sobresaliente en cinco competencias

éticas profesionales psicológicas: *discernimiento ético, recto obrar, responsabilidad social, respeto por la dignidad humana y sentido moral* en dos muestras: primer y último año de Psicología. Los resultados muestran diferencias entre los dos grupos, siendo mayores las calificaciones en los estudiantes de último año respecto de los de primero. Las diferencias también se presentan en función de la variable sexo, ya que las mujeres de último año son quienes presentan la mayor evaluación en las cinco competencias medidas (González, 2007).

4.- En Chile, en el año 2007 se inicia el proyecto MECESUP ULS0601 denominado *mejoramiento de la formación general y específica de los profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado mediante el diseño e implementación de un marco curricular común basado en competencias*. El proyecto describe en su objetivo general: “Innovar en la formación en Psicología de la Red de Unidades de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile, generando un marco curricular común basado en competencias pertinentes a la realidad nacional que impacte la estructura curricular y los ciclos de formación apoyado en una gestión de conocimiento en red que facilite la movilidad estudiantil y académica con el fin de entregar al país profesionales de excelencia, con un sello de compromiso con desarrollo científico de la disciplina y de responsabilidad social y ciudadana” (Universidad de Santiago de Chile, 2007, p. 3).

Dentro de los objetivos específicos el proyecto describe:

- Determinar y consensuar las competencias generales y específicas en psicología para los profesionales formados en las carreras del Consorcio en respuesta a las demandas del entorno nacional e internacional.

- Establecer un marco de referencia común de perfiles de egreso y estándares de calidad, promoviendo una organización curricular por ciclos y la articulación entre pre grado y la formación continua.

- Apoyar las condiciones generales de la docencia con el desarrollo de metodologías centradas en el estudiante y focalizadas en la calidad del aprendizaje, incorporando nuevas tecnologías y fuentes informáticas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje a la red.
- Facilitar y promover la articulación curricular y la movilidad estudiantil, tanto en forma presencial, como a partir del acceso a experiencias de aprendizaje a distancia en contextos virtuales.
- Incrementar la eficiencia de la gestión del mejoramiento de la docencia en las carreras de Psicología asociadas a la red, mediante un sistema de gestión del conocimiento y un plan de evaluación y seguimiento del proyecto.

Como se aprecia este proyecto busca homogenizar líneas en la formación de psicólogos y es el primero en Chile que agrupa a un número importantes de escuelas de Psicología, todas asociadas a las universidades estatales del país.

5.- El estudio del *perfil profesional del Psicólogo Sanmarquino* (Orellana, et al, 2007) toma como referencia el proyecto Tuning, el que plantea una estructura dinámica de competencias genéricas y específicas. Las primeras hacen referencia al aporte que cada institución debe velar por promocionar y las segundas a las propias que cada carrera debe procurar lograr. El problema al que responde la investigación se refiere a ¿qué competencias son valoradas por los estudiantes de los últimos ciclos académicos y egresados jóvenes de psicología en su formación profesional en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?. Para ello recoge mediante un cuestionario un conjunto de competencias valorizando la importancia, su frecuencia de selección de acuerdo a la clasificación en *instrumentales, interpersonales y sistémicas*.

Los resultados más significativos del estudio presentan las competencias según muestra en más y menos importantes; así por ejemplo los estudiantes de quinto año, internos y egresados refieren que las competencias más importantes son el *conocimiento de una segunda lengua y habilidad del manejo de la computadora, la iniciativa y el espíritu emprendedor y compromiso ético*. Las competencias menos

importantes según Orellana et al.(2007) están la *capacidad para comunicarse con personas no expertas para la materia*, el *conocimiento de cultura y costumbres de otros países*, la *toma de decisiones* y la *planificación y gestión del tiempo*. El estudio profundiza además en las competencias más y menos importantes según preferencias de especialización en psicología educativa, clínica y salud, y organizacional.

6.- El estudio *La formación en Psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: competencias laborales exigidas a los psicólogos* de los autores Ruíz, Jaraba, y Romero, (2008) muestran los resultados sobre aquellas competencias exigidas en el medio laboral a los psicólogos. Para tal efecto se aplicó un instrumento tipo escala Likert que incluía las competencias indicadas en la teoría y agrupadas en *conocimientos, habilidades y actitudes*.

Respecto de los *saberes* los autores señalan que la mayoría de los criterios consultados se sitúan sobre la media (1.5 puntos en una escala de 1 a 3) pero aquellos con mayor valoración (sobre 2.5) son la *tecnología, motivación, pensamiento, aprendizaje, lenguaje, medición, atención, emoción, percepción y memoria*. Los resultados sobre las *habilidades* muestran una media bastante alta (2.86) debido a que la mayoría de las competencias consultadas fueron valoradas como *totalmente necesarias*. Sobre este promedio se encuentran el *solucionar problemas, tener iniciativa, aprender de manera continua, trabajar en equipo, pensar de manera crítica y planear*. Finalmente los resultados sobre las *actitudes* presentan una media similar al de las *habilidades* (2.86). Las competencias que sobresalen respecto del *ser* son: *ético, asertivo, relaciones interpersonales y estable emocionalmente*.

7.- Otro estudio importante y relacionado con la finalidad de la presente investigación es el desarrollado por Solanes, Núñez y Rodríguez de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante) y publicada en Apuntes de Psicología el 2008. El trabajo consistió en la *Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios*.

El resultado del trabajo logró la construcción final del cuestionario, el que quedó formado por 45 ítems y logró una consistencias interna de 0.92, en base a seis

factores que explican el 53.15% de la varianza total: a) *Desempeño del trabajo* (12 ítems) y b) *Habilidades para la gestión* (12 ítems); ambos factores relacionados con las Competencias instrumentales; c) *Liderazgo* (10 ítems), d) *Motivación para el trabajo* (7 ítems); e) *Capacidad de aprendizaje* (4 ítems). Estos tres últimos factores relacionados con las Competencias Sistémicas. Finalmente f) *Relaciones interpersonales y trabajo en equipo* (5 ítems) relacionada con las Competencias Interpersonales (Solanes, Núñez, y Rodríguez, 2008).

8.- El trabajo sobre la *Evaluación del laboratorio de orientación educativa como escenario de práctica en un modelo curricular basado en competencias* describió la percepción acerca de la aplicación de instrumentos psicométricos en el laboratorio de orientación educativa y los resultados del trabajo concluyen en que este espacio cumple las funciones para desarrollar la *competencia de aplicación de instrumentos psicométricos* (Arredondo y Norzagaray, 2009).

9.- El trabajo presentado por Torres en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en septiembre de 2009 en la ciudad de Veracruz, México, sobre las *Funciones y Competencias en Psicólogos de Educación Especial* continúa en la línea de responder a ¿cuáles son las competencias necesarias para el desempeño laboral de los psicólogos de Educación Especial?. Los objetivos que se propuso cumplir fueron: *identificar las funciones y actividades profesionales del psicólogo en Educación Especial, determinar los conocimientos, habilidades y actitudes deseables para desempeñar dichas actividades y funciones, determinar competencias específicas para el Psicólogo de Educación Especial y estimar el grado percibido en la utilidad y dominio de competencias*. El estudio también utilizó un instrumento escala Likert para conocer la autopercepción sobre la utilidad y dominio acerca del conjunto de competencias presentadas a 43 psicólogos (Torres, 2009).

Los resultados del estudio muestran que existen funciones y subfunciones no contempladas en la literatura, que los psicólogos que trabajan en esta área realizan funciones administrativas para las que no tienen preparación, que las competencias básicas y genéricas son percibidas como de mayor autodominio, que a mayor experiencia laboral, mayor es el autodominio de las competencias específicas, que quienes trabajan en el sector privado perciben mayor autodominio de las

competencias y en este mismo sector las funciones de planeación, prevención y evaluación son consideradas más útiles y que la investigación se percibió como poco útil y dominada (Torres, 2009).

10.- Otro estudio realizado en Colombia por investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali diseñaron un estudio para describir las competencias laborales genéricas y específicas del psicólogo javeriano de acuerdo con las áreas; clínica, educativa, organizacional y social. Para ello aplicaron la Encuesta de Competencias del Psicólogo Javeriano, la que estaba formada por 57 competencias profesionales del psicólogo. Además utilizaron una entrevista semiestructurada para indagar acerca de las funciones, rol, características del desempeño y las competencias que se deben tener en el ejercicio de la profesión (Uribe, Aristizabal, Barona, y López, 2009).

Los resultados de este trabajo en el área clínica determinan como altamente importante según la percepción de los egresados de Psicología de esa institución, las siguientes competencias: *realizar psicoterapias breves y/o focalizadas, la evaluación e intervención en neuropsicología clínica y al diagnóstico de problemas de lenguaje en niños y adultos*. Según los empleadores las competencias con un nivel alto de importancia son: *la intervención psicológica, la realización de entrevistas de diagnóstico clínico*, y como poco relevantes para la clínica; *las tareas de cuidados paliativos en pacientes terminales y la intervención en psicología de la salud* (Uribe, Aristizabal, Barona, y López, 2009).

En el área educacional, los egresados consignaron como en un nivel medio de importancia a *la orientación vocacional y ocupacional*. Por el contrario, como poco aplicable al área están la *intervención psicopedagógica en educación especial* y la *identificación de niños y adolescentes con problemas de conducta*. Según los empleadores la mayoría de las competencias fueron concebidas como no relevantes para el área. En lo social, tanto egresados como empleadores conciben en mayor porcentaje que las competencias no aplican directamente a esta área. En el área organizacional, los egresados Javerianos consignan en un alto nivel de relevancia las

tareas de selección y reclutamiento de personal y como no relevante las tareas de *prevención de riesgos y accidentes laborales* y las tareas de *desarrollo, implementación y seguimiento de programas de marketing*. Según los empleadores del área organizacional coinciden con los egresados en la alta importancia asignada a *selección y reclutamiento de personal*. Para este grupo también es importante la *elaboración de perfiles psicológicos en diferentes ámbitos laborales* y el *desarrollo de programas de evaluación de desempeño en empresas o instituciones* (Uribe, Aristizabal, Barona, y López, 2009).

Los resultados de este estudio en relación a las *competencias genéricas* valoradas como importantes por los egresados están el *manejo de paquetes informáticos básicos, trabajo en equipos interdisciplinarios, presentaciones orales*. Las competencias no relevantes son: *elaboración de propuestas de investigación científica y la evaluación, planificación y asesoramiento en actividades deportivas*. Los empleadores valoraron en un alto nivel de relevancia el *trabajo en equipos interdisciplinarios, presentaciones orales*. Las competencias consideradas como no relevantes la *elaboración de propuestas de investigación científica* y la relacionada con *redacción de artículos científicos y/o ponencias para su presentación en eventos científicos*.

11.- La revista *Calidad en la Educación* en su número 33 de diciembre de 2010 publicó el estudio denominado *La formación en Psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile*, (Cabrera, Larraín, Moretti, Arteaga y Energici, 2010). El objetivo del trabajo fue levantar las competencias que, según la comunidad académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), y profesionales de la Psicología, corresponde garantizar en la formación de pregrado. Para lograr dicho objetivo, se realizaron tres estudios; el primero destinado a levantar las competencias declaradas en los programas de distintas asignaturas impartidas en la carrera y que no habían sido consideradas en el Proyecto Tuning. El segundo recogió la opinión de estudiantes, exalumnos, profesores y profesionales para detectar competencias de mayor relevancia para el grupo consultado. El tercer estudio consistió en entrevistar a profesores de la Facultad de Psicología para levantar competencias no consideradas

en el estudio n° 1 y complementar la información del estudio n° 2 desde la perspectiva de la comunidad académica

Los resultados del estudio n° 1 dan cuenta de un conjunto de competencias no descritas en el proyecto *Tuning* y que están descritas en los programas de asignaturas revisadas. Sobresalen de éstas (se repiten) la capacidad de *análisis y comprensión, síntesis, interpretación y argumentación*. El estudio n° 2 que consultó por la *importancia* de un conjunto de 57 competencias muestra como resultado general y llamativo según los autores, que la gran mayoría de las competencias fueron valoradas como muy importantes. Esto puede hacer referencia a una comprensión difusa de ellas o la exigencia al psicólogo del dominio de una serie de competencias. Existe coincidencia entre los tres grupos consultados (estudiantes, profesores y profesionales) en que la *capacidad de escucha* es altamente importante como competencia del psicólogo. Entre estudiantes y profesores las coincidencias en altamente importante son: *capacidad de argumentación, de interpretación, comprensión de fenómenos psicosociales*. Entre estudiantes y profesionales la relación está en la *capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica y compromiso ético*. Entre profesores y profesionales, los grupos coinciden en valorar como altamente importante las competencias de; *capacidad de análisis crítico y capacidad de análisis y síntesis*. También los resultados muestran al conjunto de competencias menos frecuentemente consideradas como muy importantes, éstas son: *habilidad para trabajar en un contexto internacional, conocimientos de culturas y costumbres de otros países, razonamiento matemático, habilidades básicas de manejo de computador, conocimiento básicos del uso de test, manejo de conocimientos de ciencias fundantes de la psicología, capacidad de juego y capacidad de persuadir*. Los resultados del estudio n° 3 muestran que los académicos reconocen la existencia de dos tipos de competencias *transversales y propias de cada especialidad*. En las primeras están: *dominio metodológico y sistematicidad, habilidades de análisis y manejo conceptual mínimo*. También los académicos consideran importante el desarrollo de las competencias de *reflexividad, compromiso ético, flexibilidad, empatía, humildad y apertura*. (Cabrerá, Larraín, Moretti, Arteaga, y Energici, 2010).

12.- Por otra parte Alonso-Martín (2010a), analizó la *Importancia y el nivel de desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de Psicología*, para ello los objetivos específicos fueron: a) diseñar un procedimiento de evaluación de competencias genéricas consideradas como más relevantes en psicología mediante la elaboración de cuestionarios específicos en los que se valore la *importancia y nivel de desarrollo* y los espacios didácticos en los cuales se han ido adquiriendo y/o desarrollando las competencias; b) analizar los resultados derivados de los cuestionarios y proponer mejoras metodológicas que permitan optimizar el nivel de desarrollo de las competencias y de los distintos espacios didácticos; y c) identificar el tiempo empleado por el alumno en la realización de las diferentes tareas desarrolladas en clase y fuera del aula. Para cumplir lo anterior, administró un cuestionario, basado también en el Proyecto *Tuning*, compuesto de 39 ítems, 33 en formato likert. El instrumento fue dividido en cuatro bloques; el primero para valorar la importancia que tienen las competencias genéricas para el futuro psicólogo, el segundo para valorar el nivel de desarrollo alcanzado, el tercero para valorar las distintas herramientas didácticas en las que han trabajado/adquirido cada competencia, y el último bloque destinado a estimar el tiempo dedicado a distintas tareas desarrolladas fuera del aula

Los resultados sobre la *valoración de la importancia* de las competencias genéricas muestran que para los alumnos de psicología las competencias más importantes para un buen desempeño profesional son: *responsabilidad, motivación por el trabajo, aplicar la teoría a la práctica, ética, motivación de logro, capacidad de aprender, conocimientos básicos generales de la profesión, adaptarse a nuevas situaciones, comunicación oral y escrita en la propia lengua, tomar decisiones, seguridad en sí mismo, resistencia al estrés*. Las menos valoradas fueron: *liderazgo, segunda lengua, perfil emprendedor y manejo del ordenador*

Sobre la *valoración del desarrollo adquirido* de las competencias genéricas, las de mayor desarrollo son: *responsabilidad, capacidad de aprender, trabajo en equipo, motivación por el trabajo, ética, comunicación oral y escrita en la propia lengua, motivación de logro, conocimientos básicos generales de la profesión, habilidades interpersonales, preocupación por la calidad y adaptarse a nuevas*

situaciones. Las competencias menos desarrolladas por los estudiantes fueron: conocimiento de una segunda lengua, trabajar en un contexto interpersonal, comunicarse con experto de otras áreas y liderazgo

Sobre la *valoración de las herramientas empleadas para la adquisición de las competencias genéricas*, los resultados muestran que en las *clases teóricas* se han desarrollado las competencias de: *conocimientos básicos generales de la profesión, crítica y autocrítica, comunicarse con experto de otras áreas, ética, capacidad de aprender, perfil emprendedor y preocupación por la calidad*. En las *clases prácticas* se encuentran: *análisis y síntesis, organizar y planificar, resolución de problemas, comunicación oral y escrita en la propia lengua, manejo del ordenador, gestión de la información, trabajo en equipo, trabajar en equipos multidisciplinares, aplicar la teoría a la práctica, habilidades para la investigación, creatividad, trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos*. Sobre *seminarios, tutorías y revisión de artículos* no aparecen nuevas competencias. También los resultados dan cuenta que algunas competencias ya habían sido adquiridas antes de entrar a la universidad, como por ejemplo; *tomar decisiones, segunda lengua, habilidades interpersonales, conocimiento a la diversidad y multiculturalidad, trabajar en un contexto internacional y conocimientos de otras culturas, adaptarse a nuevas situaciones, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación de logro, responsabilidad, motivación por el trabajo, seguridad en sí mismo y resistencia al estrés*. (Alonso-Martín, 2010a).

13.- Otro estudio de Alonso-Martín desarrollado en la Universidad de Huelva sobre la *Valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final del curso en alumnos de psicología*. Los objetivos del estudio fueron conocer la opinión de los alumnos respecto de la utilización del enfoque basado en competencias y también conocer el nivel de importancia de las competencias genéricas al inicio y final de un curso. (Alonso-Martín, 2010b).

Los resultados en relación a la *metodología docente* señalan que las actividades del curso ayudan a *afianzar los conocimientos de la asignatura, a desarrollar competencias y entender mejor la asignatura*, pero que a pocos les ayuda a *mantenerla al día, las actividades realizadas en clases* fueron consideradas como con

poca coordinación entre distintas actividades, entre otros resultados. Sobre la *satisfacción con la metodología y su aprendizaje* los resultados muestran que en general existe satisfacción con la metodología, pero llama la atención la preferencia del trabajo individual por sobre el grupal. En relación a la *valoración de importancia de competencias genéricas y transversales* y su diferencia entre la primera aplicación (al inicio del curso) y la segunda (final del curso); cuatro competencias presentan diferencias significativas: *organizar y planificar, ser capaz de tomar decisiones, habilidades interpersonales y creatividad*. Además hay conjunto de competencias que aumentan su importancia al finalizar el curso, respecto del inicio. Éstas son: *análisis y síntesis, capacidad de autocrítica, saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales y capacidad de obtener información de otras personas en forma efectiva*. Las competencias que disminuyeron su nivel de relevancia fueron: *conocimiento de una lengua extranjera, capacidad para trabajar en equipos, razonamiento crítico, capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión, capacidad de liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, capacidad para asumir responsabilidades, relativizar las posibles frustraciones* y también disminuyó en importancia la capacidad de *adaptarse a nuevas situaciones*. Mantienen su nivel de relevancia: *comunicación oral y escrita, compromiso ético y expresión de compromiso social*. Finalmente sobre la *valoración de la situación de estrés*; la *falta de tiempo, la sobrecarga, los exámenes, los trabajos obligatorios, estudiar, trabajar en equipo* son las actividades que más general estrés en los estudiantes consultados (Alonso-Martín, 2010b).

14.- Otro documento relacionado con la línea teórica y metodológica que aborta este trabajo de tesis doctoral, es el realizado en Colombia por Ballesteros, González, y Peña en el año 2010 denominado *Competencias disciplinares y profesionales del Psicólogo en Colombia (documento preliminar-propuesta para discusión)*. En él se abordan el concepto de competencias, el contexto conceptual y panorama internacional, competencias genéricas del psicólogo en Colombia, competencias específicas por área de desempeño profesional y un apartado que hace referencia a que las competencias son algo más que un concepto: la dinámica evaluativa repensada.

Sobre el concepto de competencias el documento ofrece una gran diversidad de acepciones del término y la relación entre los conceptos propuestos y áreas disciplinares afines. Sobre el contexto conceptual y panorama internacional, el documento presenta la relación entre los modelos de competencias desarrollados en Europa, Estados Unidos, Canadá y como éstos se ha ido instalando en el concierto latinoamericano, especialmente en México, Chile, Argentina y Colombia. Se definen un conjunto de competencias primarias y se brinda una detallada descripción de tales competencias (Ballesteros, González, y Peña, 2010).

15.- El estudio sobre la *Valoración de las Competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de estudiantes y profesionales activos* desarrollado en la región de la Araucanía en Chile, por Suarez (2011), compara las percepciones de *importancia* y *autovaloración* en ocho competencias asociadas a la profesión de psicólogo en dos muestras: Estudiantes finales de Psicología y Profesionales psicólogos activos agrupados en cuatro sub grupos según años de experiencia laboral y área de trabajo: clínica, educacional, laboral, docencia y otra. Para realizar el trabajo, el estudio utilizó un *Cuestionario de valoración de competencias de la profesional de psicólogo*, cuyo eje fundamental recoge la definición de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado para la carrera de Psicología en Chile hoy la finalidad es evaluar el nivel de relevancia asignado por los dos grupos en estudio (Suárez, 2011).

Las conclusiones del estudio señalan que la valoración entre estudiantes y titulados es diferente. Los profesionales activos señalan como importante a todo el conjunto de competencias evaluadas, no obstante aparecen como más importantes las *competencias transversales* y las relacionadas con el *compromiso ético*. Para los estudiantes también las competencias evaluadas son importantes, pero la competencia de *evaluación psicológica y psicodiagnóstico* se presentan como muy importantes. Los profesionales le otorgan mayor importancia que los estudiantes al conjunto de competencias relacionadas con los factores: *Diseño e implementación de programas de intervención psicológica grupal y/u organizacional; Competencias transversales específicas de la profesión; Compromiso ético; Evaluación de*

programas de intervención psicológica en diferentes ámbitos y Diseño y realización de actividades de investigación científica en la disciplina. Un segundo resultado aborda la comparación entre la *importancia* y la *Autoevaluación*. Los estudiantes presentan mayores niveles de relevancia que su *autoevaluación* en los ocho factores evaluados, y en siete de ellos las diferencias son significativas (Suárez, 2011).

16.- Finalmente se presenta la investigación de Clari, Santarén, y Teufel (2011) quienes realizaron un trabajo para evaluar el Poster como instrumento en la adquisición de competencias específicas y transversales en el segundo curso del Grado de Psicología. Para ello tomaron una muestra de 83 estudiantes de la asignatura Psicología de la Motivación y Emoción.

Los resultados muestran que los estudiantes están satisfechos en las tres variables medidas: efectividad de la técnica como medio para la adquisición de *conocimientos teóricos-prácticos*; efectividad de la técnica como medio para adquirir *capacidades cognitivas* y efectividad de la técnica como medio para fomentar las *habilidades de relación y comunicación* (Clari, Santarén, y Teufel, 2011).

4.4 RESUMEN DE LOS TRABAJOS PRESENTADOS

Como una forma de resumir y establecer elementos comunes y/o diferenciadores de los trabajos consignados, se presenta a continuación la tabla 8 bajo los criterios; *finalidad, muestra, instrumento y país* para relevar su importancia de inclusión.

Tabla 8 Resumen de trabajos relacionados con competencias según: finalidad, muestra, instrumento y país donde se realizó.

Nº	Finalidad	Muestra(s)	Instrumento	País
1	-Frecuenciar competencias más y menos construidas. -Comparar la construcción de competencias en la Universidad, Campo profesional o ambas	Estudiantes (94) Profesores (34) Psicólogos (24)	Escala (1-5) para la evaluación de la Formación Recibida de 130 ítems	España
2	-Relevar las competencias profesionales requeridas para la comunidad. Comparar fortalezas y debilidades de estudiantes por graduarse y graduados	Estudiantes (215) Psicólogos (499)	Entrevista focalizada Encuesta de competencias	Argentina
3	-Evaluar el nivel de desarrollo de cinco competencias éticas	Estudiantes (100)	Grupo focal Construcción de dilemas éticos Entrevista semi-estructurada	Colombia

4	-Elaboración de un proyecto para innovar en la formación en Psicología	No aplica	No aplica	Chile
5	-Identificar las competencias más importantes del Psicólogo Sanmarquino	Psicólogos Internos Estudiantes de quinto año	Cuestionario del Proyecto Tuning que mide 27 competencias	Perú
6	-Determinar las competencias laborales exigidas a los Psicólogos en el medio laboral actual	Psicólogos (60)	Escala Likert	Colombia
7	-Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios	Estudiantes de cuarto curso (92)	Cuestionario con 45 ítems	España
8	-Describir la percepción respecto del uso del Laboratorio de Orientación Educativa para la competencia de aplicación de instrumentos psicométricos.	Estudiantes (189) Profesores (5) Supervisores (15)	Instrumento que combina reactivos dicotómicos, preguntas abiertas y en formato escala Likert	México
9	-Identificar las funciones y actividades profesionales del Psicólogo de Educación Especial (EE). -Determinar los conocimientos, habilidades y actitudes deseables	Psicólogos (43)	Escala Likert con 26 competencias	México

para desempeñar dichas actividades.

-Determinar competencias específicas para el psicólogo de EE.

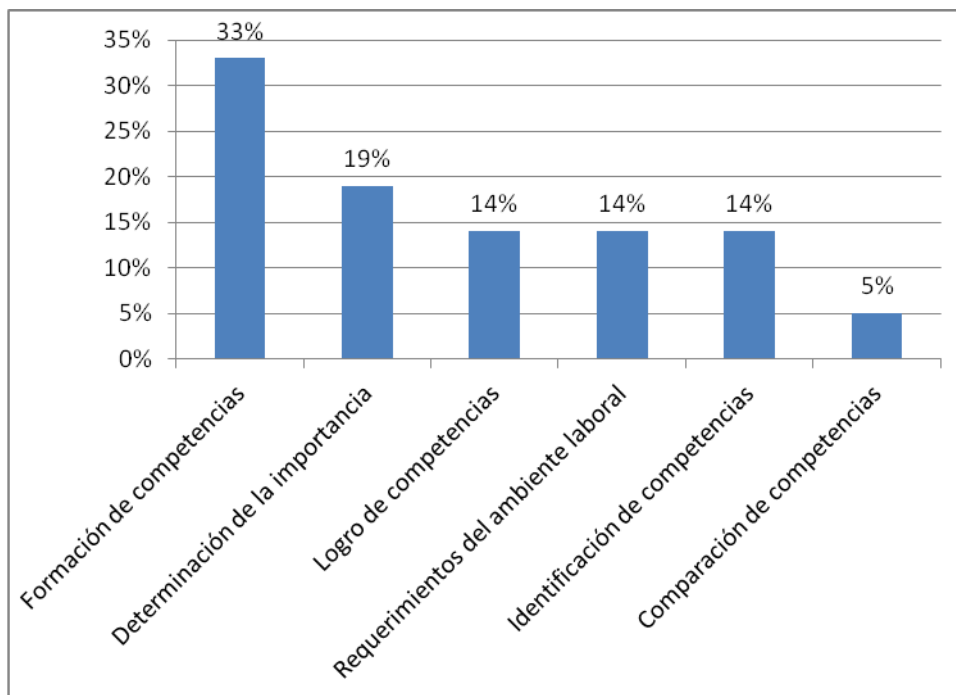
-Estimar el grado percibido en la utilidad y dominio de competencias.

10	-Describir las competencias laborales genéricas y específicas del psicólogo Javeriano según área aplicativa: clínica, educativa, organizacional y social.	Psicólogos (22) Empleadores (13)	Encuesta de Competencias del Psicólogo Javeriano. Entrevista semi-estructurada.	Colombia
11	-Levantar las competencias que corresponde garantizar en la formación de pre-grado	Programas de asignaturas (69) Estudiantes (143) Ex alumnos Profesores (11) Profesionales (64)	-Registro de revisión de programas de asignaturas. -Encuesta	Chile
12	-Analizar la importancia y nivel de desarrollo de competencias genéricas. -Identificar los espacios didácticos se adquirieron o	Estudiantes (83)	-Cuestionario de 39 ítems y 33 en formato Likert de 6 categorías	España

	desarrollaron las competencias.		(nada a mucho y no sé).	
13	-Determinar la valoración de la importancia de las competencias transversales al inicio y final de curso en alumnos de Psicología.	Estudiantes (63)	Cuestionario Likert.	España
14	-Propuesta para discusión sobre competencias disciplinares y profesionales del Psicólogo en Colombia.	No aplica	No aplica	Colombia
15	-Caracterizar y comparar las percepciones de importancia y autovaloración en 8 competencias asociadas a la profesión de Psicólogo.	Psicólogos activos (58) Estudiantes (46)	Cuestionario Likert con 45 ítems y 4 niveles de relevancia (poco a muy importante).	Chile
16	-Valoración de la técnica del Poster como facilitador del aprendizaje cooperativo y de evaluación de las competencias específicas y transversales.	Estudiantes (83)	Escala Likert con valoración de 0 a 10 (muy bajo a muy alto)	España

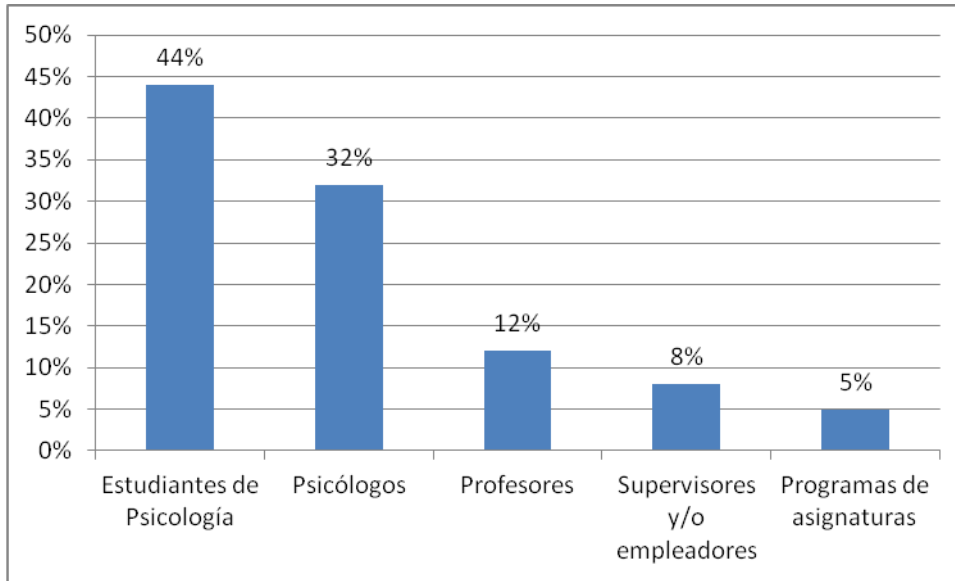
Los gráficos 1 al 4 muestran la distribución de los estudios según *finalidad, muestra, instrumentos y país de realización*.

Gráfico 1 Distribución según finalidad de los estudios presentados



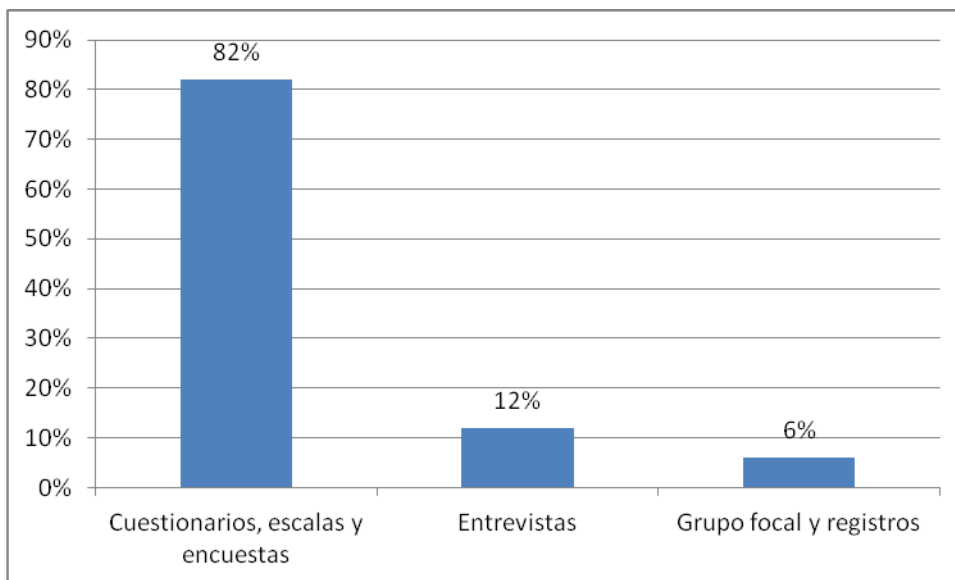
Como se aprecia en el gráfico anterior, las finalidades que más se repiten se centran en la *formación de competencias*, seguidas de *determinación de importancia* y de *logro*.

Gráfico 2 Distribución según la muestra utilizada en los estudios



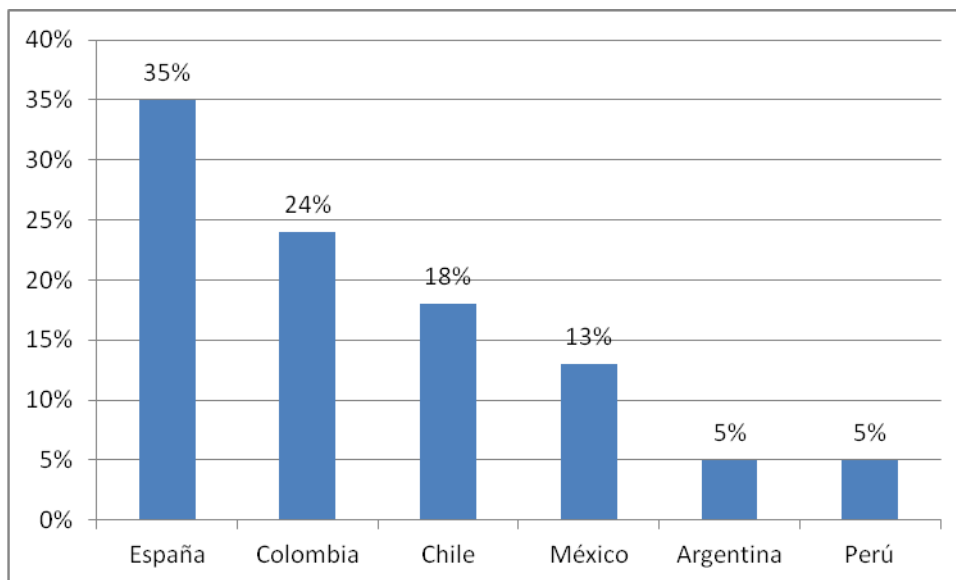
De acuerdo a lo anterior, son las muestras de estudiantes quienes son las más utilizadas para realizar investigación en competencias.

Gráfico 3 Distribución según instrumentos de recolección de la información



Según este gráfico son los cuestionarios, escalas y encuestas los instrumentos mayoritariamente utilizados en la investigación de competencias.

Gráfico 4 Distribución según país de realización de la investigación



De acuerdo a lo anterior, España es el país que mayoritariamente realiza investigación en competencias, seguido de Colombia y Chile.

A continuación se presenta el capítulo V, que tiene por finalidad justificar y declarar los objetivos del presente trabajo.

Capítulo 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

5.1 INTRODUCCION

El presente capítulo está destinado a presentar la justificación de la investigación según *pertinencia del problema, valor teórico y utilidad metodológica*. Para tal efecto se presentan a continuación los objetivos generales y específicos, la pregunta guía del estudio, preguntas específicas e hipótesis, la enumeración de variables y su correspondiente definición conceptual e indicadores operativos para finalizar con la descripción del diseño de la investigación.

5.2 JUSTIFICACIÓN

La justificación de la investigación se realiza por medio de:

- a) Pertinencia del problema y sus objetivos: esta investigación es pertinente ya que aborda una problemática contingente, especialmente en Chile, lugar donde las acreditaciones institucionales y de planes y programas de estudio, requieren de automonitoreos y autoevaluaciones constantes debido a la frecuencia y aumento sostenido de estos procesos reguladores. Al mismo tiempo los objetivos permiten operacionalizar una dimensión del quehacer académico en términos de determinar y comparar la importancia que estudiantes y docentes le asignan a las denominadas competencias genéricas, en este caso el desarrollo personal como parte del curriculum formador de futuros psicólogos y psicólogas.
- b) Valor teórico: se considera que esta investigación presenta un valor teórico, debido a que las competencias están cada vez más presentes en el diseño de proyectos educativos, programas de estudio y perfiles de egreso. En este sentido, el presente proyecto pretende comparar dos programas de estudios,

desde la percepción de importancia y logro que estudiantes y docentes le asignan al desarrollo personal inserto o no en la formación y por tanto los resultados que se esperan encontrar son viables de generalizar y tomados en consideración en el momento de la reformulación y creación de nuevos planes curriculares. Se considera que esta problemática no ha sido abordada con anterioridad y, por tanto, puede contribuir a llenar un vacío al respecto. Se medirá el nivel de relevancia y logro en dos instituciones universitarias formadoras de psicólogos con planes curriculares de cinco años de duración cada una pero con la diferencia de que en una hay un eje explícito de desarrollo personal y profesional.

- c) Utilidad metodológica: se espera que la presente investigación contribuya en la creación-adaptación de un instrumento de medición para valorar el nivel de relevancia y logro que estudiantes y docentes le asignan al desarrollo personal como parte de la formación en Psicología. Los estudios revisados en el capítulo anterior permiten justificar la utilización que se realizará en este trabajo de un instrumento tipo cuestionario con formato de escala Likert, por ser éste uno de los más frecuentes instrumentos en estudios similares.

5.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La finalidad que guía la investigación consiste en establecer si existen diferencias significativas en el nivel de relevancia y logro entre la formación con y sin desarrollo personal como facilitador de las competencias genéricas o transversales: instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias, según la percepción de alumnos en práctica profesional y profesores de la carrera de Psicología de dos instituciones de educación superior que de la ciudad de Santiago, Chile.

Para dicho objetivo se hace necesario: a) determinar el nivel de relevancia de las competencias genéricas o transversales percibidos por estudiantes de Psicología en práctica profesional y profesores de Psicología en dos instituciones de educaciones superior chilenas; una con formación en desarrollo personal (como facilitador de competencias genéricas o transversales) y otra con ausencia de esta línea curricular; b) determinar el nivel de logro de las competencias genéricas o transversales en estudiantes en práctica profesional según su autopercepción y la de los profesores de Psicología en dos instituciones de educaciones superior chilenas; una con formación en desarrollo personal y otra sin esta línea curricular; c) comparar los niveles de relevancia de las competencias genéricas o transversales que los alumnos en práctica profesional y profesores de Psicología le adjudican a estas competencias, según la formación recibida, con y sin desarrollo personal en su curriculum, y d) comparar los niveles de logro de las competencias genéricas o transversales que los alumnos en práctica profesional se adjudican y la que los profesores de Psicología realizan de sus estudiantes, según formación recibida, con y sin desarrollo personal en su curriculum.

La pregunta guía de la presente investigación se puede definir como, ¿existen diferencias significativas en el nivel de relevancia y logro de las competencias genéricas o transversales, instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias en estudiantes de Psicología en proceso de práctica profesional y docentes de dos instituciones de educación superior de la carrera de Psicología, una con formación en

desarrollo personal como facilitador de dichas competencias y la segunda sin esta formación?

Con la finalidad de focalizar el trabajo, se hace muy necesario formular las siguientes preguntas de investigación:

1.- ¿Existen diferencias significativas entre los niveles de relevancia y logro de las competencias genéricas o transversales, instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias, que los estudiantes en práctica profesional le adjudican a la formación con y sin desarrollo personal como facilitador de dichas competencias?

2.- ¿Existen diferencias significativas entre los niveles de relevancia y logro de las competencias genéricas o transversales, instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias según profesores supervisores de práctica profesional de psicología en escuelas con y sin desarrollo personal como facilitador de dichas competencias?

3.- ¿Será mayor el nivel de relevancia y logro de las competencias genéricas o transversales atribuido por los estudiantes con formación en desarrollo personal respecto de quienes no lo han tenido?

4.- ¿Será mayor el nivel de relevancia y logro de las competencias genéricas o transversales atribuido por los profesores de psicología en la institución con formación en desarrollo personal respecto de los docentes de la institución que no tiene en su currículum dicha formación?

5.4 HIPOTESIS DEL ESTUDIO

A partir de la revisión de la literatura y de las necesidades de investigación detectadas se proponen las siguientes hipótesis:

1.- Existen diferencias significativas entre los niveles de relevancia y logro de las competencias genéricas o transversales, instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias, en estudiantes de último año según su formación con y sin desarrollo personal como facilitador de dichas competencias.

2.- Existen diferencias significativas entre los niveles de relevancia y de logro de las competencias genéricas o transversales adjudicadas por los profesores de Psicología a la formación con y sin desarrollo personal.

3.- El nivel de relevancia y de logro de las competencias genéricas o transversales atribuido por los estudiantes con formación en desarrollo personal es mayor al nivel de relevancia y de logro de las competencias genéricas y transversales de los estudiantes sin formación en desarrollo personal.

4.- El nivel de relevancia y de logro de las competencias genéricas o transversales atribuido por los profesores de Psicología en la institución con formación en desarrollo personal es mayor al de los docentes de la institución que no tiene en su curriculum el desarrollo personal.

5.5 VARIABLES DEL ESTUDIO

Las competencias genéricas y transversales han sido categorizadas en cuatro grupos, tal y como lo fueron en el Proyecto de Diseño de Plan de Estudios y Título de Grado en Psicología presentado en el informe realizado por las universidades españolas para el Programa de Convergencia Europea de 2005. Los cuatro grupos corresponden a competencias; *instrumentales*, *personales*, *sistémicas* y *otras competencias*. A continuación se describe cada competencia en base a los conocimientos, capacidades y/o habilidades que la conforman.

Las competencias *instrumentales* corresponden a un conjunto de 6 capacidades, entre las que están: análisis y síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita en lengua nativa, gestión de la información, resolución de problemas y tomar decisiones. Además estas competencias instrumentales están formadas por 2 tipos de conocimientos: lengua extranjera y de informática relativos al ámbito de estudio.

Las competencias *personales* están formadas por 7 capacidades, entre ellas; trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas, trabajar en equipos interdisciplinarios, trabajar en contextos internacionales, de relaciones interpersonales, de reconocer la diversidad y multiculturalidad, de razonar críticamente y tener un compromiso ético.

Dentro de las competencias *sistémicas* se encuentran 7 capacidades y 1 conocimiento. Dentro de las capacidades están; desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión, adaptarse a nuevas situaciones, pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, mostrar interés por la calidad de la propia actuación y sensibilidad por temas medioambientales. Forma parte también el conocimiento de otras culturas y costumbres.

Finalmente las *otras competencias* ests formadas por 14 habilidades entre ellas; asumir responsabilidades, valorar de forma crítica la propia actuación, valorar la actuación personal, expresar sentimientos, relativizar posibles frustraciones, saber interpretar intenciones de otras personas, expresión de compromiso social, sensibilidad hacia problemas de la humanidad, ante injusticias personales, ambientales e institucionales, mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, comunidades y pueblos, establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones, saber obtener información de forma efectiva de libros y revistas especializadas, de otras documentación y de personas.

Los cuatro tipos de competencias fueron evaluados en dos niveles diferentes: *relevancia* (importancia asignada por una persona a una competencia) y *logro* (conseguir, alcanzar dicha competencia).

Considerando el problema de investigación, objetivos, preguntas e hipótesis, las variables del estudio son:

- 1.- Competencias genéricas o transversales instrumentales.
- 2.- Competencias genéricas o transversales personales.
- 3.- Competencias genéricas o transversales sistémicas.
- 4.- Otras competencias genéricas o transversales.
- 5.- Nivel de relevancia percibida por estudiantes y docentes.
- 6.- Nivel de logro percibido por estudiantes y docentes.

A nivel conceptual las seis variables del estudio serán definidas de la siguiente forma:

- 1.- *Competencias genéricas o transversales instrumentales.* Conjunto de competencias comunes a la profesión de psicólogo y que se relacionan con la puesta en práctica de manera integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos expresadas en capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y

lingüísticas necesarias para la comprensión, construcción, manejo, uso crítico y ajustado a las particularidades del trabajo del psicólogo, sus métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales (Solanes, Núñez, y Rodríguez, 2008).

2.- *Competencias genéricas o transversales personales.* Conjunto de competencias comunes a la profesión de psicólogo y que se relacionan con la puesta en práctica de manera integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos expresados mediante las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinarios (Solanes, Núñez, y Rodríguez, 2008), inherentes a la profesión de psicólogo.

3.- *Competencias genéricas o transversales sistémicas.* Conjunto de competencias comunes a la profesión de psicólogo y que se relacionan con la puesta en práctica de manera integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos relacionados con las capacidades o cualidades individuales y motivaciones para trabajar relativas a todos los sistemas de entendimiento, sensibilidad y conocimientos (Solanes, Núñez, y Rodríguez, 2008), requeridos al psicólogo.

4.- *Otras competencias genéricas o transversales.* Conjunto de competencias comunes a la profesión de psicólogo y que se relacionan con la puesta en práctica de manera integrada de aptitudes y valores relacionados con capacidades principalmente afectivas, valorativas y otras no consideradas en las tres clasificaciones anteriores.

5.- *Nivel de relevancia percibida por estudiantes y docentes.* Corresponderá a la significación o importancia asignada a cada una de las competencias instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias según la percepción de estudiantes en práctica profesional en Psicología y docentes supervisores de dichas prácticas profesionales.

6.- *Nivel de logro percibido por estudiantes y docentes.* Esta variable se entenderá como la consecución percibida por los estudiantes y docentes a cada una de las competencias instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias.

5.6 INDICADORES

Serán indicadores un conjunto de 37 competencias genéricas o transversales agrupadas según de cada una de las cuatro variables definidas anteriormente.

1.- *Competencias genéricas o transversales instrumentales.* Estas competencias se han operacionalizado en ocho indicadores, que según la bibliografía forman parte del constructo.

- a) Capacidad de Análisis y síntesis.
- b) Capacidad de organización y planificación.
- c) Capacidad de comunicación oral y escrita en español.
- d) Conocimiento de un idioma extranjero.
- e) Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- f) Capacidad de gestión de la información.
- g) Capacidad de resolución de problemas.
- h) Capacidad de tomar decisiones.

2.- *Competencias genéricas o transversales personales.* Forman parte de esta agrupación siete capacidades:

- a) Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas
- b) Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares
- c) Capacidad para trabajar en un contexto internacional
- d) Habilidad en las relaciones interpersonales
- e) Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
- f) Razonamiento crítico
- g) Compromiso ético

3.- *Competencias genéricas o transversales sistémicas.* Ocho son las competencias que operativizan las competencias sistémicas:

- a) Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión
- b) Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.

- c) Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.
- d) Capacidad de liderazgo.
- e) Conocimiento de otras culturas y costumbres
- f) Iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios.
- h) Sensibilidad hacia temas medioambientales.

4.- Otras competencias genéricas o transversales. Forman parte de las otras competencias un conjunto de 14 capacidades y habilidades no consideradas en las tres clasificaciones anteriores y ellas son:

- a) Capacidad para asumir responsabilidades
- b) Capacidad de autocrítica; ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica.
- c) Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.
- d) Capacidad para expresar los propios sentimientos.
- e) Relativizar las posibles frustraciones
- f) Saber interpretar las intenciones de otras personas
- g) Expresión de compromiso social.
- h) Mostrar sensibilidad hacia los problemas de la humanidad.
- i) Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales.
- j) Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos
- k) Capacidad para establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes
- l) Saber desarrollar presentaciones audiovisuales.

m) Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación.

n) Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva

5.- El *nivel de relevancia* de competencias genéricas o transversales fue evaluado en una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta

6.- El *nivel de logro* de competencias genéricas o transversales fue evaluado en una escala de cuatro opciones de respuesta desde *no logrado* (1) a *logrado* (4).

Desde el punto de vista psicométrico, las escalas con alternativas entre cuatro y siete son las que se consideran logran mejores indicadores (Lozano, García-Cueto, y Muñíz , 2008; p. 73). Esta investigación consideró una escala de cuatro puntos, desde poco a muy importante y no logrado a totalmente logrado.

5.7 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Debido a que el presente proyecto pretende medir y comparar el *nivel de relevancia* y *nivel de logro* que los estudiantes y docentes le asignan a las competencias genéricas y transversales en la formación en Psicología, se utilizó un *diseño no experimental* de investigación del tipo descriptivo y comparativo con variables asignadas, se describieron los niveles de relevancia y de logro y posteriormente éstos fueron comparados entre los dos grupos de estudiantes y docentes supervisores. La medición se realizó en un mismo momento de tiempo, lo que le otorga un sentido transversal.

El estudio consideró la aplicación de dos instrumentos; uno dirigido a estudiantes de quinto año y que realizaron su práctica profesional el segundo semestre de 2010 y el otro destinado a los docentes (supervisores) de las prácticas profesionales. Cada instrumento mide el nivel de relevancia y de logro de 37 competencias genéricas y transversales en la formación de Psicología. Éstas a su vez están agrupadas en las cuatro categorías de competencias indicadas anteriormente.

5.8 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se inicia con el estudio de la consistencia interna, para lo cual se utilizó el coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach y para la validez de constructo se utilizó un análisis factorial. Como parte del análisis factorial se utilizó la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin y la de Bartlett para determinar la aplicabilidad del análisis factorial.

Para el cumplimiento del objetivo general, esto es, establecer si existen diferencias significativas entre los niveles de relevancia y logro de las competencias genéricas y transversales según alumnos y docentes de instituciones con y sin formación en desarrollo personal, se ha considerado la utilización de la prueba t por tratarse de dos grupos. Para determinar la existencia o no de diferencias entre las

cuatro dimensiones de competencias (instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias), se ha aplicado un ANOVA.

Para los objetivos específicos uno y dos; determinación de los niveles de relevancia y logro de estudiantes y docentes, se utilizarán técnicas propias de la estadística descriptiva: medidas de tendencia central como la media y de variabilidad como la desviación estándar.

Los objetivos específicos tres y cuatro: comparación entre las dos instituciones respecto de los niveles de relevancia y logro de estudiantes y docentes, así como las preguntas de investigación uno, dos, tres y cuatro relacionadas como la existencia o no de diferencias significativas entre los niveles de relevancia y logro entre los dos grupos se lograron mediante un contraste de hipótesis de la prueba de t.

Las preguntas de investigación restantes (cinco a la ocho) acerca de cuál es el mayor nivel de relevancia y mayor nivel de logro en los dos grupos, se utilizó la prueba t para establecer diferencias.

Se realizó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 17 y desde ahí se realizaron todos los análisis estadísticos.

Capítulo 6 INSTRUMENTOS DE MEDICION UTILIZADOS EN EL ESTUDIO

6.1 INTRODUCCIÓN

A continuación se describen los dos instrumentos utilizados en la investigación; uno para determinar el nivel de importancia o relevancia y el otro para el nivel de logro. También se realiza un análisis de confiabilidad de ambos cuestionarios y se realiza un análisis factorial para determinar la validez de constructo.

6.2 RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos considera la utilización de parte del instrumento desarrollado por el estudio de competencias inserto en el informe presentado por las Universidades españolas para el Proyecto de Diseño de plan de estudios y título de grado en Psicología. Éste, a su vez, se fundamenta en varias fuentes, entre las cuales están: a) estudio de competencias de las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía, b) el trabajo desarrollado por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*, c) el *metaplan* desarrollado por la Universidad de Valencia, d) algunas competencias propuestas por la *American Psychological Association* de los Estados Unidos, e) otras de la *British Psychological Association*, f) del proyecto Europsyc-T (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos de medición; uno fue aplicado a los estudiantes de Psicología y el otro a docentes que imparten docencia en ambas instituciones.

El instrumento utilizado con estudiantes está formado por:

- a) La primera parte destinada a preguntas introductorias cerradas, con nueve ítems, destinadas a recabar información sobre la institución de procedencia de los respondientes, sexo, año de ingreso a la carrera, curso o nivel actual, realización o no de la práctica profesional, área de realización de la práctica profesional, existencia o no de cursos de Desarrollo Personal o similares. Se añadieron dos preguntas sobre la consideración de si la malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales y profesionales, respectivamente.
- b) La segunda parte corresponde al cuestionario de competencias genéricas y transversales. Busca medir el nivel de relevancia que los estudiantes en proceso de práctica profesional le adjudican a las 37 competencias personales y profesionales indicadas anteriormente.
- c) La tercera parte corresponde al cuestionario del nivel de logro de las competencias genéricas y trasversales y busca medir el nivel de logro que los estudiantes en proceso de práctica profesional le adjudican a las 37 competencias personales y profesionales
- d) La cuarta parte y final consta de cinco preguntas cerradas y éstas se relacionan con: la consideración de si el plan curricular contribuyó al desarrollo de las competencias descritas en la segunda parte (cuestionario de competencias); a si estas competencias estaban consideradas en la malla curricular; a la necesidad de que los planes curriculares de Psicología contemplen formación en estas en estas competencias; a la importancia de estas competencias para el desempeño profesional del psicólogo y finalmente si estas competencias son requeridas por los empleadores o supervisores en la práctica profesional. Las contestaciones a estas cuestiones pueden ser; si, no o medianamente.

El instrumento utilizado con la muestra de profesores mantiene una estructura similar al instrumento utilizado con los estudiantes, es decir, tiene cuatro partes y cada una corresponde a:

- a) La primera parte destinada a preguntas introductorias con carácter de cerradas y con seis ítems destinados a recabar información sobre la universidad y sede de los docentes, sexo, año de ingreso a la carrera, curso o nivel en que imparte docencia, asignaturas que dicta y área de la psicología en la que se desempeña.
- b) La segunda parte corresponde en lo específico al cuestionario de competencias genéricas y transversales y busca medir el nivel de relevancia que los docentes le adjudican a las competencias personales y.
- c) La tercera parte corresponde al cuestionario del nivel de logro de las competencias genéricas y trasversales y busca medir el nivel de logro que los profesores perciben (en términos generales) han alcanzado los estudiantes que realizan su práctica profesional en relación a las 37 competencias personales y profesionales.
- d) La cuarta parte y final consta de cinco preguntas cerradas y éstas se relacionan con: la consideración de si el plan curricular contribuyó al desarrollo de las competencias descritas en la segunda parte (cuestionario de competencias); a si estas competencias estaban consideradas en la malla curricular; a la necesidad de que los planes curriculares de Psicología contemplen formación en estas en estas competencias; a la importancia de estas competencias para el desempeño profesional del psicólogo y finalmente si estas competencias son requeridas por los empleadores o supervisores en la práctica profesional. Las contestaciones a estas cuestiones pueden ser; si, no o medianamente.

Además, los dos instrumentos de medición presentan: una introducción que contextualiza la investigación; una descripción de la finalidad del estudio; la presentación de instrucciones y categoriza al cuestionario como anónimo y confidencial. Su extensión es de tres hojas. La forma de contestarlo es autoadministrado. Se aplica en la sala de clases de los cursos de práctica profesional y sala de profesores, según corresponda. El tiempo de respuesta suele ser de 20 a 30 minutos. (ver anexos N° 1 y 2).

6.3 FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

A continuación se presentan los indicadores de fiabilidad, a través de la consistencia interna, y validez estructural de los instrumentos utilizados.

6.3.1 Fiabilidad instrumento N° 1 Relevancia de las competencias.

El primer instrumento, destinado a evaluar el nivel de importancia atribuido por estudiantes y docentes al conjunto de competencias genéricas y transversales fue aplicado a 100 estudiantes y 22 docentes supervisores. La consistencia interna, determinada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0,858.

En este caso se puede afirmar que existe un alto nivel de confiabilidad del instrumento, y de volver a utilizarlo, se obtendrían los mismos resultados, por tanto la medida de estabilidad encontrada, permite su uso.

Los estadísticos media y desviación estándar de cada ítems del cuestionario se muestran en la Tabla 99 de los anexos.

Se analizó la relación ítem-prueba y el coeficiente Alpha de Cronbach solo mejoraba escasamente desde 0,85 a 0,86 al eliminar el ítem 8, por tanto ningún reactivo debería suprimirse, en este sentido; todos los ítems aportan sustancialmente para obtener un alto nivel de confiabilidad. Los coeficientes de cada ítem se muestran en Tabla 100 de los anexos.

6.3.2 Análisis factorial (componentes principales) instrumento 1 Relevancia de las competencias.

En las siguientes tablas se presentan los resultados de las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin, la prueba de Bartlett, de comunalidades, de la varianza total explicada, matriz de componentes, matriz de componentes rotados, variables que saturan cada componente, identificación de factores y tablas de enunciados de cada factor.

Tabla 9 Prueba de KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,698
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1795,881
	gl	666
	Sig.	,000

A partir de la tabla anterior y de los resultados en la prueba KMO y Bartlett se puede afirmar que el instrumento posee características de aceptable para su análisis factorial, por tal motivo, se procede en las tablas siguiente presentar información respecto de este análisis.

Tabla 10 Comunalidades

Ítems	Inicial Extracción	
1.- Analizar y/o sintetizar información profesional. Importancia	1,000	,701
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales. Importancia	1,000	,764
3.- Comunicar oral y de manera escrita (en español) información de su quehacer profesional. Importancia	1,000	,698
4.- Conocimiento de un idioma extranjero. Importancia	1,000	,740
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. Importancia	1,000	,700
6.- Gestionar la búsqueda de información. Importancia	1,000	,768
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional. Importancias	1,000	,681
8.- Tomar decisiones. Importancia	1,000	,778
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	1,000	,567
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	1,000	,622
11.- Trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen).	1,000	,744
12.- Relacionarse interpersonalmente.	1,000	,665
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	1,000	,677
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	1,000	,654
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	1,000	,732
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	1,000	,510
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	1,000	,678
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	1,000	,794
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	1,000	,691
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	1,000	,650
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	1,000	,832
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	1,000	,764
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	1,000	,790
24.- Asumir responsabilidades.	1,000	,621
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	1,000	,702

26.- Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.	1,000	,627
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	1,000	,776
28.- Manejar las posibles frustraciones del quehacer profesional.	1,000	,689
29.- Interpretar intenciones de otras personas, basadas en evidencia susceptible de ser medida.	1,000	,587
30.- Expresión de compromiso social en el quehacer profesional.	1,000	,608
31.- Manifestar respuestas de sensibilidad frente a problemas de la humanidad.	1,000	,743
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias (personales, ambientales e institucionales por ejemplo).	1,000	,754
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos.	1,000	,730
34.- Establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes.	1,000	,662
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	1,000	,713
36.- Saber obtener información de forma efectiva (de libros y revistas especializadas, y de otra documentación, por ejemplo).	1,000	,739
37.- Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.	1,000	,694

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 11 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	6,516	17,611	17,611	6,516	17,611	17,611	3,936	10,638	10,638
2	3,550	9,593	27,205	3,550	9,593	27,205	3,075	8,310	18,948
3	2,617	7,072	34,276	2,617	7,072	34,276	2,376	6,423	25,371
4	2,361	6,381	40,657	2,361	6,381	40,657	2,257	6,100	31,471
5	1,901	5,138	45,795	1,901	5,138	45,795	2,227	6,019	37,490
6	1,569	4,242	50,036	1,569	4,242	50,036	2,218	5,996	43,486
7	1,476	3,990	54,027	1,476	3,990	54,027	1,774	4,793	48,279
8	1,349	3,645	57,672	1,349	3,645	57,672	1,736	4,691	52,970
9	1,240	3,352	61,024	1,240	3,352	61,024	1,596	4,313	57,283
10	1,152	3,112	64,137	1,152	3,112	64,137	1,561	4,218	61,501
11	1,096	2,963	67,099	1,096	2,963	67,099	1,558	4,210	65,711
12	1,017	2,750	69,849	1,017	2,750	69,849	1,531	4,138	69,849
13	,963	2,603	72,452						
14	,858	2,320	74,772						
15	,766	2,069	76,841						
16	,752	2,033	78,874						
17	,690	1,866	80,740						
18	,670	1,811	82,551						
19	,617	1,669	84,220						
20	,583	1,576	85,796						
21	,544	1,470	87,266						
22	,479	1,294	88,560						
23	,447	1,208	89,768						
24	,400	1,080	90,849						
25	,381	1,031	91,880						
26	,366	,990	92,870						
27	,353	,953	93,823						
28	,329	,889	94,712						

29	,310	,837	95,549
30	,298	,806	96,355
31	,274	,739	97,094
32	,229	,618	97,712
33	,215	,581	98,293
34	,194	,524	98,817
35	,172	,464	99,281
36	,147	,397	99,678
37	,119	,322	100,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

El análisis factorial mediante componentes principales sugiere la existencia de 12 componentes o factores que explicarían el 69,85 de la variabilidad del modelo.

Tabla 12 Matriz de componentes

Ítems	Matriz de componentes ^a											
	Componente											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
6	,666									-,312		
35	,652					-,352						
33	,630	-,372									-,317	
31	,611			-,308								
20	,603											
5	,592				,341		,318					
23.	,584			-,405				,392				
22	,557			,491								
34	,553			,338								
30	,525			-,399								
32	,505			-,474								
2	,505	-,334									,350	
13	,496		-,335					-,360				
37	,485	-,307	,364	,370								
26	,432	,364			-,411							
1	,421	-,372					,387					
29	,381							,307				
12.	,365	,353						-,311				
27		,559			-,419							
25		,558						,451				
8.		,531				,313	-,377					
24.	,343	,428				-,321						
10.		,427					,301					
17		,363	-,345							,362		
36			,545		,302					,317		
28		,428	,514		-,351							
9.			,507					-,303				
14			-,358					,327				
16		,311		,482								
7	,304	,337	-,302	,464								
11	,338		,365		,602							
4	,316	,401			,453							
19.		,383				-,459						
15		,440							-,519			
18	,326	,307	-,342							,586		
3			,459								,564	
21	,444					-,320	,405					-,501

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 12 componentes extraídos

Tabla 13 Matriz de componentes rotados^a

Items	Componente											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
31	,828											
20	,705											
32	,661					-,380						
13	,598				,326							
33	,584	,534										
23	,568			,335			,321					,394
30	,564								,355			
6	,390	,369		,338					,343			
37		,783										
34		,735										
36		,690										
22		,535	-,434									
35	,360	,467			,375		,352					
27			,844									
28			,732									
4				,743								
11				,732				,321				
5	,329			,520					,424			
12					,779							
24					,726							
26					,431							,334
17						,688						
7						,687						
10				,398		,457						
18						,324	,730					
19							,716					
8								,833				
16		,319				,318		,421				
21									,844			
14										,635		
25			,366							,606		,374
29										,549		
3											,758	
2	,433		-,332								,556	
1		,327					-,301	-,351			,447	
9						-,315					,328	
15												,778

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 25 iteraciones.

La Tabla 101 de los anexos muestra la matriz de transformación de los componentes principales.

Tabla 14 Variables que saturan cada componente

Componente	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
	31	33	22	23	35	32	35	8	30	14	3	23
	20	6	27	6	12	17	18	16	6	25	2	26
	32	37	28	4	24	7	19	1	5	29	1	25
	13	34	25	11	26	10			21		9	15
	33	36	2	5								
Nº del ítem	23	22		10								
	30	35										
	6											
	35											
	5											
	2											

La tabla anterior resume e identifica los ítems asociados a cada uno de los doce componentes resultantes del análisis factorial realizado. Varios de los ítems están presentes en más de un componente, como por ejemplo el ítem 35 que satura adecuadamente a cuatro componentes (1, 2, 5 y 7). El primer componente está formado por once ítems, el segundo por siete, el tercero por cinco, el cuarto por seis y el resto de los componentes está formado por tres a cuatro ítems. Los factores se identifican en la siguiente tabla.

Tabla 15 Factores identificados en el cuestionario del nivel de importancia de las competencias genérico-transversales

Factor	Nombre del componente	Nº Ítem
I	Responsabilidad social y liderazgo comunicativo	31, 20, 32,13, 33, 23, 30, 6, 35, 5, 2
II	Búsqueda de información y relaciones con otros	33, 6, 37, 34, 36, 22, 35
III	Comunicación afectiva	27, 28, 25
IV	Trabajar en contextos distintos	23, 6, 4, 11, 5, 10
V	Responsabilidad personal	35, 12, 24, 26
VI	Adaptabilidad y solución de problemas	17, 7, 10
VII	Liderazgo creativo e innovador	35, 18, 19
VIII	Actualización para la toma de decisiones profesionales	8, 16
IX	Emprendimiento y tecnología	30, 6, 5, 21
X	Razonamiento crítico personal y social	14, 25, 29
XI	Competencias cognitivas	3, 2, 1, 9
XII	Compromiso ético personal y social	23, 26, 25, 15

A continuación se presenta la descripción de cada factor encontrado, con sus respectivos ítems, cada uno de los cuales muestra la carga factorial ordenada de mayor a menor.

Tabla 16 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor I: Responsabilidad social y liderazgo comunicativo

Ítem/enunciado	Carga factorial
31.- Manifestar respuestas de sensibilidad frente a problemas de la humanidad.	0,828
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	0,705
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias (personales, ambientales e institucionales por ejemplo).	0,661
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	0,598
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos.	0,584
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	0,568
30.- Expresión de compromiso social en el quehacer profesional.	0,564
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales. Importancia	0,433
6.- Gestionar la búsqueda de información. Importancia	0,39
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	0,36
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. Importancia	0,329

Tabla 17 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor II: Búsqueda de información y relaciones con otros

Ítem/enunciado	Carga factorial
37.- Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.	0,783
34.- Establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes.	0,735
36.- Saber obtener información de forma efectiva (de libros y revistas especializadas, y de otra documentación, por ejemplo).	0,69
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	0,535
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos.	0,534
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	0,467
6.- Gestionar la búsqueda de información.	0,369

Tabla 18 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor III: Comunicación afectiva

Ítem/enunciado	Carga factorial
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	0,844
28.- Manejar las posibles frustraciones del quehacer profesional.	0,732
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	0,366

Tabla 19 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor IV: Trabajar en contextos distintos

Ítem/enunciado	Carga factorial
4.- Conocimiento de un idioma extranjero. Importancia	0,743
11.- Trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen).	0,732
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	0,52
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	0,398
6.- Gestionar la búsqueda de información.	0,338
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	0,335

Tabla 20 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor V: Responsabilidad personal

Ítem/enunciado	Carga factorial
12.- Relacionarse interpersonalmente.	0,779
24.- Asumir responsabilidades.	0,726
26.- Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.	0,431
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	0,375

Tabla 21 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VI: Adaptabilidad y solución de problemas

Ítem/enunciado	Carga factorial
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	0,688
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional. Importancias	0,687
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	0,457

Tabla 22 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VII: Liderazgo creativo e innovador

Ítem/enunciado	Carga factorial
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	0,73
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	0,716
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	0,352

Tabla 23 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VIII: Actualización para la toma de decisiones profesionales

Ítem/enunciado	Carga factorial
8.- Tomar decisiones.	0,833
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	0,421

Tabla 24 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor IX: Emprendimiento y tecnología

Ítem/enunciado	Carga factorial
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	0,844
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. Importancia	0,424
30.- Expresión de compromiso social en el quehacer profesional.	0,355
6.- Gestionar la búsqueda de información. Importancia	0,343

Tabla 25 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor X: Razonamiento crítico personal y social

Ítem/enunciado	Carga factorial
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	0,635
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	0,606
29.- Interpretar intenciones de otras personas, basadas en evidencia susceptible de ser medida.	0,549

Tabla 26 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor XI: Competencias cognitivas

Ítem/enunciado	Carga factorial
3.- Comunicar oral y de manera escrita (en español) información de su quehacer profesional. Importancia	0,758
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales. Importancia	0,556
1.- Analizar y/o sintetizar información profesional. Importancia	0,447
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	0,328

Tabla 27 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor XII: Compromiso ético personal y social

Ítem/enunciado	Carga factorial
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	0,778
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	0,394
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	0,374
26.- Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.	0,334

6.3.3 Fiabilidad instrumento N° 2 Logro de las competencias.

El segundo instrumento, evaluó el nivel de logro atribuido por estudiantes y docentes al conjunto de competencias genéricas y transversales, éste fue aplicado a 100 estudiantes y 22 docentes supervisores. La consistencia interna, determinada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0,924, es decir, el instrumento presenta un alto nivel de confiabilidad.

Los estadísticos media y desviación estándar de cada ítems del cuestionario se muestran en la Tabla 102 de los anexos.

Se analizó la relación ítem-prueba y el coeficiente Alpha de Cronbach solo mejoraba escasamente desde 0,92 a 0,93 al eliminar el ítem 25, por tanto ningún reactivo debería suprimirse, en este sentido; todos los ítems aportan sustancialmente para obtener un alto nivel de confiabilidad. Los coeficientes de cada ítem se muestran en Tabla 103 de los anexos.

6.3.4 Análisis factorial (componentes principales) instrumento nº 1

Logro de las competencias.

En las siguientes tablas se presentan los resultados de las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin, la prueba de Bartlett, de comunalidades, de la varianza total explicada, matriz de componentes, matriz de componentes rotados, variables que saturan cada componente, identificación de factores y tablas de enunciados de cada factor.

Tabla 28 KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,832
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2604,173
	gl	666
	Sig.	,000

Considerando el buen resultado de la prueba KMO y Bartlett, se decide continuar con el análisis factorial por considerarlo apropiado.

Tabla 29 Comunalidades

Ítems	Inicial Extracción	
1.- Analizar y/o sintetizar información profesional.	1,000	,674
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales.	1,000	,556
3.- Comunicar oral y de manera escrita (en español) información de su quehacer profesional.	1,000	,690
4.- Conocimiento de un idioma extranjero.	1,000	,843
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	1,000	,743
6.- Gestionar la búsqueda de información.	1,000	,633
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional.	1,000	,800
8.- Tomar decisiones.	1,000	,616
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	1,000	,675
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	1,000	,771
11.- Trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen).	1,000	,648
12.- Relacionarse interpersonalmente.	1,000	,699
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	1,000	,770
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	1,000	,721
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	1,000	,661
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	1,000	,754
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	1,000	,653
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	1,000	,725
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	1,000	,602
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	1,000	,686
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	1,000	,557
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	1,000	,566
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	1,000	,795
24.- Asumir responsabilidades.	1,000	,628
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	1,000	,752
26.- Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.	1,000	,676
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	1,000	,657
28.- Manejar las posibles frustraciones del quehacer profesional.	1,000	,644
29.- Interpretar intenciones de otras personas, basadas en evidencia susceptible de ser medida.	1,000	,640
30.- Expresión de compromiso social en el quehacer profesional.	1,000	,665

31.- Manifestar respuestas de sensibilidad frente a problemas de la humanidad.	1,000	,817
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias (personales, ambientales e institucionales por ejemplo).	1,000	,754
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos.	1,000	,797
34.- Establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes.	1,000	,698
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	1,000	,666
36.- Saber obtener información de forma efectiva (de libros y revistas especializadas, y de otra documentación, por ejemplo).	1,000	,740
37.- Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.	1,000	,741

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La tabla anterior muestra la proporción de la varianza de cada variable (ítem) que puede ser explicada por el modelo factorial. En este caso la variable N° 2 “Organizar y/o planificar actividades profesionales.” es la peor explicada, ya que solo es capaz de reproducir el 55,6% de su variabilidad original, por el contrario, la variable N° 4 “Conocimiento de un idioma extranjero.” es la mejor explicada ya que reproduce un 84,3% de su variabilidad original.

Tabla 30 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,471	28,301	28,301	10,471	28,301	28,301
2	4,301	11,625	39,926	4,301	11,625	39,926
3	2,707	7,315	47,242	2,707	7,315	47,242
4	1,903	5,142	52,384	1,903	5,142	52,384
5	1,537	4,154	56,538	1,537	4,154	56,538
6	1,400	3,784	60,323	1,400	3,784	60,323
7	1,202	3,248	63,570	1,202	3,248	63,570
8	1,136	3,070	66,640	1,136	3,070	66,640
9	1,056	2,855	69,494	1,056	2,855	69,494
10	,958	2,589	72,083			
11	,884	2,389	74,473			
12	,827	2,235	76,708			
13	,748	2,021	78,729			
14	,649	1,753	80,482			
15	,615	1,661	82,143			
16	,570	1,540	83,683			
17	,537	1,450	85,134			
18	,506	1,367	86,501			
19	,495	1,338	87,838			
20	,442	1,194	89,032			
21	,404	1,093	90,125			
22	,371	1,002	91,127			
23	,365	,988	92,115			
24	,345	,931	93,046			
25	,311	,841	93,887			
26	,299	,808	94,694			
27	,250	,675	95,369			
28	,245	,663	96,032			
29	,233	,630	96,662			
30	,217	,585	97,247			
31	,199	,539	97,786			
32	,178	,480	98,266			
33	,158	,426	98,693			

34	,133	,360	99,053
35	,128	,346	99,398
36	,111	,301	99,700
37	,111	,300	100,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A partir de la tabla anterior, se puede observar que nueve son los factores resultantes, considerando aquellos con autovalor superior a 1. Cada factor de los nueve, considera desde 1,06 hasta 10,471 variables por factor. Al rotar los factores se logra homogenizar mejor el % de varianza explicada, que este caso va desde un 2,855% hasta un 28,301%.

Tabla 31 Matriz de componentes^a

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	,712								
37	,676								
18	,667							,309	
20	,664	-,314			,349				
10	,648		,374	-,354					
34	,648	-,302							
31	,642	-,457		,316					
29	,625	-,412							
7	,624			-,451					
19	,617								
8	,610						-,318		
14	,597	,460							
17	,595								
33.	,589	-,534	,325						
30	,584		,393						
36	,580		-,542						
13	,569			,565					
1.	,564				,390				
28	,562				-,441				
22	,539							-,371	
21	,536	,372							
23	,507			,453				-,485	
5	,458	-,384	-,357				,305		
2	,454	,342							
11	,437		-,386	-,311					
26	,343	,625							
25		,623							
3	,377	,589				,302			
24	,403	,574	,308						
15	,315	,524					-,322		
32	,359	-,431	,371	,350		,364			
27	,408	,420			-,379				
9		,406					,323		
6	,518		-,520						
12	,363	,307			-,528				-,300
4	,404		-,394			,590			
35	,399		-,389				,509		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 9 componentes extraídos

Tabla 32 Matriz de componentes rotados^a

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31	,862								
33	,849								
32	,794								
30	,765								
29	,684			,303					
20	,606								
34	,551			,425					
10	,519			,378		,397			,410
7	,514			,477		,342		-,377	
25		,791					-,323		
3		,746							
26		,723							
24		,713							
15		,601		,316				-,335	
14		,599		,330	,310				
1		,494				,483			
2		,469						,334	
35			,769						
36			,686	,377					
6			,671						
5			,655				,374		
37			,405	,620					
22		,320		,594					
16				,590		,468			
8				,497			,371		
12					,777				
28					,613				
27.		,330			,527				,369
19.			,445		,524				
21		,457			,476				
13	,311		,319		,448			,398	-,362
17	,462					,607			
18	,438	,303				,551			
4							,863		
11				,302			,612		
23	,364							,761	
9		,385							,696

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 32 iteraciones.

La tabla anterior muestra la correlación entre el ítem y un factor determinado.

La Tabla 104 de los anexos muestra la matriz de transformación de los componentes principales.

Tabla 33 Variables que saturan cada componente

Componente	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
	31	25	35	37	12	17	4	23	9
	33	3	36	22	28	18	11	13	10
	32	26	6	16	27	1	5	2	27
	30	24	5	8	19	16	8	15	13
	29	15	19	7	21	10		7	
Nº del ítem	20	14	37	34	13	7			
	34	1		10					
	10	2		36					
	7	21		14					
	17	9							
	18	27							
	23								

En el caso del cuestionario de *logro* se conforman nueve factores los que van desde cuatro a doce ítems y tal como sucedió en el cuestionario de *importancia*, algunos ítems están presentes en más de un factor.

Tabla 34 Factores identificados en el cuestionario de nivel de logro de las competencias genérico-transversales

Factor	Nombre del componente	Nº Ítem
I	Compromiso Social	31, 33, 32, 30, 29, 20, 34, 10, 7, 17, 18, 23
II	Competencias cognitivas y reflexivas	25, 3, 26, 24, 15, 14, 1, 2, 21, 9, 27
III	Búsqueda información y conocimiento	35, 36, 6, 5, 19, 37
IV	Tomas de decisiones y trabajo colaborativo	37, 22, 16, 8, 7, 34, 10, 36, 14
V	Liderazgo emocional y colaborativo	12, 28, 27, 19, 21, 13
VI	Adaptabilidad y creatividad	17, 18, 1, 16, 10, 7
VII	Idiomas y otros contextos	4, 11, 5, 8
VIII	Compromiso ético y.....	23, 13, 2, 15, 7
IX	Trabajo en equipo	9, 10, 27, 13

La tabla anterior muestra la identificación de los nueve factores y sus correspondientes ítems.

A continuación se presenta la descripción de cada factor con los enunciados de cada ítem.

Tabla 35 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor I de Logro: Compromiso Social

Ítem/enunciado	Carga factorial
31.- Manifestar respuestas de sensibilidad frente a problemas de la	0,862
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las	0,849
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias (personales, ambientales e	0,794
30.- Expresión de compromiso social en el quehacer profesional.	0,765
29.- Interpretar intenciones de otras personas, basadas en evidencia	0,684
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	0,606
34.- Establecer y mantener relaciones con otros profesionales e	0,551
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	0,519
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional.	0,514
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	0,462
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	0,438
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	0,364

Tabla 36 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor II de Logro: Competencias cognitivas y reflexivas

Ítem/enunciado	Carga factorial
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	0,791
3.- Comunicar oral y de manera escrita (en español) información de su	0,746
26.- Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y	0,723
24.- Asumir responsabilidades.	0,713
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	0,601
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	0,599
1.- Analizar y/o sintetizar información profesional.	0,494
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales.	0,469
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	0,457
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	0,385
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	0,330

Tabla 37 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor III de Logro: Búsqueda de información y conocimiento"

Ítem/enunciado	Carga factorial
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	0,769
36.- Saber obtener información de forma efectiva (de libros y revistas especializadas, y de otra documentación, por ejemplo).	0,686
6.- Gestionar la búsqueda de información.	0,671
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	0,655
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	0,445
37.- Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.	0,405

Tabla 38 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor IV de Logro: Toma de decisiones y trabajo colaborativo

Ítem/enunciado	Carga factorial
37.- Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.	0,62
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	0,594
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	0,59
8.- Tomar decisiones.	0,497
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional.	0,477
34.- Establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes.	0,425
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	0,378
36.- Saber obtener información de forma efectiva (de libros y revistas especializadas, y de otra documentación, por ejemplo).	0,377
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	0,33

Tabla 39 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor V de Logro: Liderazgo emocional y colaborativo

Ítem/enunciado	Carga factorial
12.- Relacionarse interpersonalmente.	0,777
28.- Manejar las posibles frustraciones del quehacer profesional.	0,613
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	0,527
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	0,524
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	0,476
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	0,448

Tabla 40 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VI de Logro: Adaptabilidad y creatividad

Ítem/enunciado	Carga factorial
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	0,607
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	0,551
1.- Analizar y/o sintetizar información profesional.	0,483
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	0,468
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	0,397
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional.	0,342

Tabla 41 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VII de Logro: Idiomas y otros contextos

Ítem/enunciado	Carga factorial
4.- Conocimiento de un idioma extranjero.	0,863
11.- Trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen).	0,612
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	0,374
8.- Tomar decisiones.	0,371

Tabla 42 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor VIII de Logro: Reconocimiento de otros contextos y compromiso ético

Ítem/enunciado	Carga factorial
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	0,761
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	0,398
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales.	0,334
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	-0,335
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional.	-0,377

Tabla 43 Enunciados de los ítems y carga factorial del factor IX de Logro: Trabajo en equipo

Ítem/enunciado	Carga factorial
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	0,696
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	0,41
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	0,369
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	-0,362

6.4 MUESTRA

La muestra de este estudio, utilizó a 100 estudiantes que realizaron su práctica profesional en Psicología y 12 docentes supervisores de práctica profesional de dos instituciones de educación superior de la región metropolitana de Santiago de Chile; *una sin formación en desarrollo personal y profesional* y la otra *con formación en desarrollo personal y profesional*.

Algunos criterios de inclusión de las dos instituciones son los siguientes:

- a) Dependencia institucional: Las dos instituciones pertenecen al segmento de universidades privadas.
- b) Antigüedad: Ambas instituciones inician sus actividades en 1980. En el caso de la institución sin formación en desarrollo personal, lo hace en 1982 y la universidad con formación en desarrollo personal en 1988. La carrera de Psicología se inicia en la primera en 1983 y en la segunda en 1990 respectivamente.
- c) Configuración general del plan curricular. Ambas mallas curriculares presentan una duración de 5 años y la práctica profesional se desarrolla en el último período académico (décimo semestre). Los ejes curriculares son bastante parecidos (con excepción del Desarrollo Personal) y en ambas escuelas los módulos de contenidos se relacionan con bases biológicas, Psicología del desarrollo, Antropología, Psicología Social, Procesos Psicológicos, Metodologías de la Investigación, Psicología de la Personalidad, Psicología Anormal o Psicopatología, Psicología Clínica, Psicología Organizacional y Psicología Educativa, entre otras. En ambas universidades los futuros psicólogos tienen la posibilidad de optar a una mención en un área específica de la Psicología. En ambas están las menciones organizacional, educativa y clínica y la U. Santo Tomás otorga además de las anteriores, la mención en Psicología Social Comunitaria.

- d) Acceso: En ambas instituciones se cuenta con la debida autorización para realizar la investigación, aspecto que garantiza la viabilidad del proyecto.

Para efectos del estudio, la población de estudiantes fue dividida en dos grupos: el A correspondiente a la institución *sin formación en desarrollo personal y profesional* y el B, aquellos que cuentan con dicha formación. En ambas instituciones, la mayoría de los estudiantes corresponden al sexo femenino (86% y 80% respetivamente). Las edades del grupo A fluctúan entre los 22 y 36 años, mientras que en el B las edades van desde los 21 a 50 años. Respecto del año de ingreso a la carrera, el grupo A, los estudiantes reportaron haber ingresado entre los años 2003 al 2006, concentrándose la mayoría (38%) en el año 2006. En el grupo B, los años de ingreso a la carrera van desde el 2001 al 2007, concentrándose el 68% en el año 2006. En el grupo A el 100% de los estudiantes lo hace en la jornada diurna, y en el grupo B un 56% corresponde a diurno un 44% a vespertino. Sobre el área de la Psicología donde se realizó la práctica profesional, la tabla siguiente muestra la distribución.

Tabla 44 Área de la Psicología donde se realizó la práctica profesional

Área donde realizó la práctica profesional	Grupo A N=50	Grupo B N=50
Social comunitaria	2	5
Educativa	0	1
Clínica	41	21
Laboral	6	21
Otra área	1	2
Total	50	50

La población de docentes estuvo formada por 22 supervisores de práctica profesional; 10 corresponden a la institución *sin formación en desarrollo personal y profesional* y 12 a la institución con esta formación. En adelante, grupos 1 y 2 respectivamente.

En el grupo 1, el sexo de los docentes corresponde al 50% de mujeres y 50% de hombres. En el grupo 2 el 83% son mujeres y el 17% hombres. Sobre sus años

de ingreso a la institución; el grupo 1 manifiesta estar desde 1970 a 2010 y en el grupo 2 desde 1997 a 2008. Respecto del área donde realizan la supervisión, la tabla siguiente muestra la distribución.

Tabla 45 Área de la Psicología del supervisor de práctica profesional

Área donde realiza supervisión	Grupo 1	Grupo 2
Social Comunitaria	0	1
Educativa	0	1
Clínica	7	7
Laboral	3	3
Total	10	12

En ambos grupos el área clínica es la principal área de supervisión, seguida del área laboral. Esta distribución es una tendencia de mucha frecuencia en el ámbito del ejercicio profesional de Chile.

6.5 PROCEDIMIENTO

Para cumplir con todas y cada una de las actividades previstas y alcanzar los objetivos del estudio, se realizaron las siguientes actividades.

1° Para iniciar el proceso se tomó contacto con las dos instituciones y mediante carta dirigida a las autoridades de las respectivas escuelas de Psicología, se presentaron las finalidades de la investigación, garantías de confidencialidad de la información, devolución de los resultados y autorización para realizar la aplicación de los instrumentos de medición. Ver anexos N° 3 y 4.

2° Se consideró necesario someter los instrumentos a una instancia de validación mediante el mecanismo del criterio de juicio experto, para ello se enviaron los instrumentos a tres jueces expertos: un Magíster en Psicología Social (ver anexo N° 5); un Doctor en Psicología (ver anexo N° 6) y como tercer juez experto; un Doctor en Ciencias Psicológicas (ver anexo N° 7).

3° Luego de realizar los cambios descritos por los jueces expertos, los que en su mayoría abordaron aspectos formales como redacción de ítems, escalas de medición, etc.; se aplicaron los instrumentos a una muestra piloto formada por 20 estudiantes en práctica profesional y mediante este mecanismo determinó el correspondiente coeficiente de confiabilidad y consistencia interna.

4° Aplicación de instrumentos definitivos a los 50 estudiantes y 10 docentes de cada institución.

5° Luego de la aplicación se espera confeccionar la correspondiente base de datos mediante la utilización del paquete estadístico SPSS, versión 17.

6° Además del análisis de datos de las 3 primeras partes de los cuestionarios, se realizó un análisis del contenido de las preguntas donde los respondientes formularon comentarios y/o justificación de sus respuestas. Esto con la finalidad de dar mayor sentido y buscar explicaciones más exhaustivas a los resultados.

7° A partir de los procedimientos anteriores, se obtendrán los resultados generales, para luego proceder al análisis de éstos y posteriormente la confección de las conclusiones y discusiones pertinentes, dando de esa forma respuesta a los objetivos, preguntas y resolviendo de manera general y específica al problema de investigación que dio origen al presente proyecto.

Capítulo 7 RESULTADOS

El presente capítulo contiene los resultados en función y orden de los objetivos que guiaron el trabajo.

El objetivo general del estudio fue establecer si existen diferencias significativas entre los niveles de relevancia y logro de las competencias genéricas y transversales que los alumnos de último año y profesores de la carrera de Psicología le adjudican a la formación, con y sin desarrollo personal en sus planes curriculares.

En primer lugar se mostrarán los resultados de la muestra de estudiantes en práctica profesional categorizándolos según sexo, área de realización de la práctica profesional. Los primeros resultados de estudiantes en función del tema de investigación será destinado a describir el *nivel de relevancia*, medido a través de la importancia asignada al conjunto de competencias genéricas y transversales, para luego presentar los resultados del *nivel de logro*.

En segundo lugar, se presentarán los resultados de la muestra de docentes supervisores de práctica profesional, partiendo por una descripción del área de supervisión, sexo de los supervisores.

7.1 RESULTADOS DE MUESTRA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN PRÁCTICA PROFESIONAL

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el grupo de estudiantes.

La muestra total fue de 100 estudiantes en práctica profesional durante el segundo semestre de 2010. La mitad de ellos ($n_1= 50$) pertenecen a la universidad que ha sido denominada *sin formación* en desarrollo personal y profesional (DPP) y el resto ($n_2= 50$) corresponden a la institución donde su plan curricular tenía formación explícita en desarrollo personal y profesional.

Los datos fueron recogidos entre los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2010 y enero de 2011, siendo los más tardíos en recoger, los correspondientes a los docentes supervisores.

Tabla 46 Distribución por sexo en muestra de estudiantes

Sexo	Estudiantes	
	Sin formación en PP	Con formación en PP
Masculino	7	10
Femenino	43	40
Total	50	50

Mayoritariamente la muestra de estudiantes y docentes estuvo compuesta por mujeres, misma situación que se produce en las escuelas de psicología chilenas.

Tabla 47 Distribución según área de realización de práctica profesional

Área	Estudiantes	
	Sin formación en PP	Con formación en PP
Social Comunitaria	2	5
Educativa	0	1
Clínica	41	21
Laboral	6	21
Otra	1	2
Total	50	50

Mayoritariamente el área de práctica profesional donde se insertan los estudiantes corresponde al área *clínica*, seguida muy por debajo del área *laboral*, *social-comunitaria* y *educativa*; misma situación que ocurre en el ámbito del desempeño profesional de los psicólogos en Chile.

El instrumento aplicado a los estudiantes contenía cuatro preguntas vinculadas al objetivo de identificación de instancias académicas relacionadas con el desarrollo personal. A continuación se muestran los resultados en frecuencias para estas preguntas:

Tabla 48 Distribución de frecuencias de pregunta N° 1 “Cursar y aprobar asignaturas de desarrollo personal y profesional”.

	¿Usted cursó y aprobó asignaturas de desarrollo personal y/o profesional (o similar)?.		Universidad		Total
			Sin formación PP	Con formación PP	
	No	Recuento	25	3	28
Respuestas	Si	Recuento	25	45	70
Total		Recuento	50	48	98

Como se aprecia en la tabla anterior, los estudiantes *con formación* en desarrollo personal y profesional son quienes mayoritariamente reconocen haber cursado y aprobado asignaturas de desarrollo personal y/o profesional.

Tabla 49 Distribución de frecuencias de pregunta N° 2 sobre “número de asignaturas de desarrollo personal y profesional cursadas”.

¿Cuántas asignaturas de desarrollo personal y profesional cursó y aprobó?	Universidad		Total	
	Sin formación	Con formación		
	DPP	DPP		
1 Recuento	3	2	5	
2 Recuento	5	1	6	
3 Recuento	0	2	2	
4 Recuento	2	4	6	
N° de asignaturas indicadas por los estudiantes	5 Recuento	2	2	4
	6 Recuento	2	2	4
	7 Recuento	1	2	3
	8 Recuento	0	13	13
	9 Recuento	0	2	2
	10 Recuento	0	1	1
	31 Recuento	3	0	3
Total	Recuento	18	31	49

Tal como lo muestra la Tabla 49 son los estudiantes de la institución con formación en desarrollo personal y profesional en la carrera de Psicología son quienes reconocen haber tenido el mayor número de asignaturas de desarrollo personal y profesional en su formación.

Tabla 50 Distribución de frecuencias de pregunta N° 3 sobre si malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales.

¿Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales?	Universidad		Total	
	Sin formación PP	Con formación PP		
Si	Recuento	18	33	51
No	Recuento	31	17	48
Total	Recuento	49	50	99

La tabla anterior muestra que mayoritariamente los estudiantes de la institución con formación en desarrollo personal y profesional son quienes consideran que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales. Al mismo tiempo los estudiantes de la institución sin desarrollo personal consideran mayoritariamente que su malla curricular no favoreció el desarrollo de competencias personales.

Tabla 51 Distribución de frecuencias de pregunta N° 4 sobre si malla curricular favoreció el desarrollo de competencias profesionales.

¿Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias profesionales?	Universidad		Total	
	Sin formación PP	Con formación PP		
Si	Recuento	43	44	87
No	Recuento	6	6	12
Total	Recuento	49	50	99

La tabla anterior muestra que ambos grupos consideran que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias profesionales.

7.1.1 Resultado del nivel de relevancia según percepción de estudiantes en práctica profesional

Tabla 52 Estadísticos del nivel de relevancia según tipos de competencias

Relevancia de competencias:	Universidad	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
Instrumentales	Sin DPP	50	3.05	0.38	0.05	-3.45	0.001***
	Con DPP	50	3.30	0.35	0.05		
Personales	Sin DPP	50	3.34	0.26	0.04	-2.02	0.046*
	Con DPP	50	3.47	0.38	0.05		
Sistémicas	Sin DPP	50	3.15	0.38	0.05	-3.20	0.002**
	Con DPP	50	3.37	0.31	0.04		
Otras competencias	Sin DPP	50	3.13	0.37	0.05	-2.63	0.010**
	Con DPP	50	3.31	0.34	0.05		

(***p<0.001; **p<0.01; *P<0.05)

Como se aprecia en la tabla anterior; los cuatro grupos de competencias: *instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias*, alcanzan promedios mayores a los 3 puntos en la escala de 1 a 4, por tanto se puede decir que los estudiantes le asignarían un alto nivel de relevancia o al menos de importancia a este conjunto de competencias. Al comparar el nivel de importancia según institución, se observan diferencias estadísticamente significativas, siendo los estudiantes “con ” en desarrollo personal y profesional quienes alcanzan mayor nivel de importancia.

Respecto del promedio general de relevancia asignado por los estudiantes al conjunto de las competencias genéricas y transversales, la siguiente tabla muestra las medias alcanzadas por cada grupo de estudiantes.

Tabla 53 Estadísticos del nivel de relevancia general de competencias genéricas y transversales

Importancia	Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	T	Sig.
Competencias genéricas y transversales	Sin DPP	50	3.14	0.29	0.04	-3.58	0.001***
	Con DPP	50	3.34	0.27	0.04		

(***p<0.0005)

Tal como lo muestra la tabla anterior existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos. El puntaje mínimo observado en los estudiantes de la institución *sin* en desarrollo personal y profesional es de 2.10 hasta un máximo de 3.90 puntos en la escala de 1 a 4 puntos; en tanto en el grupo de estudiantes *con* en desarrollo personal y profesional el valor mínimo fue de 2.66 a un máximo de 3.76 puntos, con una media de 3.34. La menor variabilidad también se presenta en el grupo de estudiantes de la institución *con* en desarrollo personal y profesional. Por lo tanto, se puede afirmar que los estudiantes de la institución *con* en desarrollo personal y profesional se asignan mayor relevancia al conjunto de competencias genéricas y transversales en comparación con los estudiantes de la institución *sin* en desarrollo personal y profesional.

Tabla 54 Importancia general según institución y área

Universidad	N	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Sin PP								
Social Comunitaria	2	3,45	,070	,050	2,81	4,08	3,40	3,50
Clínica	41	3,12	,248	,038	3,03	3,19	2,80	3,60
Laboral	6	3,32	,371	,151	2,92	3,70	2,90	3,90
Otra	1	2,40	.	.	.	.	2,40	2,40
Total	50	3,14	,289	,041	3,05	3,22	2,40	3,90
Con PP								
Social Comunitaria	5	3,54	,230	,102	3,25	3,82	3,30	3,90
Educativa	1	3,30	.	.	.	.	3,30	3,30
Clínica	21	3,24	,204	,044	3,15	3,34	2,80	3,60
Laboral	21	3,43	,276	,060	3,31	3,56	3,00	3,90
Otra	2	2,85	,212	,150	,94	4,75	2,70	3,00
Total	50	3,34	,274	,038	3,26	3,41	2,70	3,90

Tabla 55 ANOVA para nivel de importancia

Universidad		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sin PP	Inter-grupos	,949	3	,316	4,586	,007
	Intra-grupos	3,171	46	,069		
	Total	4,120	49			
Con PP	Inter-grupos	1,063	4	,266	4,566	,004
	Intra-grupos	2,619	45	,058		
	Total	3,682	49			

De acuerdo a los resultados de las tablas anteriores, se presentan diferencias estadísticamente significativas según áreas de realización de la práctica profesional indistintamente de la institución. En ambas son los estudiantes del área Social Comunitaria, quienes le asignan mayor relevancia al conjunto de competencias genéricas y transversales.

Tabla 56 Estadísticos de grupo de competencias Instrumentales

Competencias instrumentales	Universidad	N	Media	Desv. típica	Error típ. de la media	t	Sig.
1.- Analizar y/o sintetizar in profesional.	Sin DPP	50	2,96	,94	,13389	-	0,004**
	Con DPP	50	3,44	,67	,09545	2,91	
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales.	Sin DPP	50	3,20	,90	,12778	-,76	0,448
	Con DPP	50	3,32	,65	,09232		
3.- Comunicar oral y de manera escrita (en español) in de su quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,22	,81	,11532	-,62	0,536
	Con DPP	50	3,32	,79	,11227		
4.- Conocimiento de un idioma extranjero.	Sin DPP	50	2,62	1,02	,14538	-,21	0,832
	Con DPP	50	2,66	,84	,11990		
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	Sin DPP	50	2,30	,73	,10400	-	0,001**
	Con DPP	50	2,80	,75	,10690	3,35	
6.- Gestionar la búsqueda de in.	Sin DPP	50	2,64	,66	,09372	-	0,000***
	Con DPP	50	3,48	,64	,09143	6,41	
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,48	,57	,08202	-	0,117
	Con DPP	50	3,66	,55	,07882	1,58	
8.- Tomar decisiones.	Sin DPP	50	3,84	,42	,05966	2,57	0,011*
	Con DPP	50	3,58	,57	,08127		

(***p<0.001; **p<0.05)

En la tabla anterior se muestra que cuatro de las ocho competencias instrumentales: *analizar y/o sintetizar in profesional, conocimientos de informática*

relativos al ámbito, gestionar la búsqueda de in y tomar decisiones presentan diferencias estadísticas significativas entre las dos instituciones; las tres primeras competencias tienen mayor relevancia para los estudiantes de la institución *con* en DPP, en cambio la toma de decisiones aparece como más importante para los estudiantes de la institución *sin* en DPP.

Tabla 57 Estadísticos de grupo competencias personales

Competencias Personales	Universidad	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	Sin DPP	50	3,62	,53	,07	,871	0,386
	Con DPP	50	3,52	,61	,08	,871	
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	Sin DPP	50	3,66	,62	,08	-,363	0,717
	Con DPP	50	3,70	,46	,06	-,363	
11.- Trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen).	Sin DPP	50	2,48	,78	,11	-1,638	0,105
	Con DPP	50	2,76	,91	,12	-1,638	
12.- Relacionarse interpersonalmente.	Sin DPP	50	3,46	,54	,07	-1,074	0,286
	Con DPP	50	3,58	,57	,08	-1,074	
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	Sin DPP	50	2,96	,83	,11	-3,023	0,003**
	Con DPP	50	3,40	,60	,08	-3,023	
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,36	,59	,08	-1,934	0,056*
	Con DPP	50	3,58	,53	,07	-1,934	
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,90	,36	,05	2,064	0,042**
	Con DPP	50	3,70	,58	,08	2,064	

(**p<0.05; *p<0.10)

La tabla anterior muestra que tres de las siete competencias personales presentan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes en práctica profesional, dos de ellas son mayores en los estudiantes de la institución *con* en DPP (reconocer la diversidad y multiculturalidad y razonar críticamente respecto del quehacer profesional), mientras que la competencia personal de *comprometerse de manera ética en el quehacer profesional* presenta mayor relevancia en la institución *sin* en DPP, aunque en ambas instituciones el nivel de relevancia asignado por los estudiantes en práctica profesional a esta competencia personal es bastante alto. De este grupo de competencias personales, el

mayor nivel de relevancia se aprecia en la competencia de *comprometerse de manera ética en el quehacer profesional* y el más bajo nivel de relevancia se aprecia en *trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen)*.

Tabla 58 Estadísticos de grupo Competencias Sistémicas

	Universidad	N	Media	Desv.típ.	Error	t	Sig.
						típ. de la media	
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	Sin DPP	50	3,74	0,53	0,07	-	0,20 0,84
	Con DPP	50	3,76	0,48	0,07		
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,32	0,65	0,09	-	0,97 0,33
	Con DPP	50	3,44	0,58	0,08		
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	Sin DPP	50	3,52	0,58	0,08	-	0,90 0,37
	Con DPP	50	3,62	0,53	0,08		
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	Sin DPP	50	3,18	0,63	0,09	-	0,81 0,42
	Con DPP	50	3,28	0,61	0,09		
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	Sin DPP	50	2,72	0,78	0,11	-	1,44 0,15
	Con DPP	50	2,94	0,74	0,10		
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	Sin DPP	50	3,08	0,72	0,10	-	2,51 0,01**
	Con DPP	50	3,40	0,53	0,08		
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	Sin DPP	50	3,04	0,92	0,13	-	3,990,00***
	Con DPP	50	3,64	0,53	0,07		

23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	Sin DPP	50						-
			2,50	0,97	0,14	1,64	0,11	
	Con DPP	50	2,80	0,86	0,12			

La tabla anterior muestra que del conjunto de las ocho competencias sistémicas, existen diferencias estadísticamente significativas en dos de ellas (iniciativa y espíritu emprendedor y mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales). En ambas, el nivel de relevancia es mayor en la institución *con* en DPP. El mayor nivel de relevancia se observa en la competencia sistémica de *desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión* mientras que el nivel más bajo de relevancia está en *conocimiento de otras culturas y costumbres*.

Tabla 59 Estadísticos de grupo Otras Competencias

Otras Competencias	Universidad	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
24.- Asumir responsabilidades.	Sin DPP	50	3,56	0,50	0,07	-0,39	0,70
	Con DPP	50	3,60	0,53	0,08		
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	Sin DPP	50	3,60	0,53	0,08	0,37	0,71
	Con DPP	50	3,56	0,54	0,08		
26.- Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.	Sin DPP	50	3,52	0,58	0,08	-0,87	0,39
	Con DPP	50	3,62	0,57	0,08		
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	Sin DPP	50	3,58	0,61	0,09	2,34	0,02**
	Con DPP	50	3,26	0,75	0,11		
28.- Manejar las posibles frustraciones del quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,46	0,65	0,09	1,18	0,24
	Con DPP	50	3,30	0,71	0,10		
29.- Interpretar intenciones de otras personas, basadas en evidencia susceptible de ser medida.	Sin DPP	50	2,68	0,68	0,10	-2,42	0,02**
	Con DPP	50	3,00	0,64	0,09		
30.- Expresión de compromiso social en el quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,22	0,58	0,08	-1,47	0,14
	Con DPP	50	3,40	0,64	0,09		
31.- Manifestar respuestas de sensibilidad frente a problemas de la humanidad.	Sin DPP	50	2,82	0,83	0,12	-1,85	0,07
	Con DPP	50	3,10	0,68	0,10		
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias (personales, ambientales e institucionales por ejemplo).	Sin DPP	50	2,90	0,81	0,12	-0,51	0,61
	Con DPP	50	2,98	0,74	0,10		
33.- Mostrar preocupación por el	Sin DPP	50	2,76	0,98	0,14	-3,53	0,00** *

desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos.	Con DPP	50	3,34	0,63	0,09		
34.- Establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes.	Sin DPP	50	3,22	0,76	0,11	-1,98	0,05**
	Con DPP	50	3,50	0,65	0,09		
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	Sin DPP	50	2,10	0,84	0,12	-4,77	0,00** *
	Con DPP	50	2,82	0,66	0,09		
36.- Saber obtener in de forma efectiva (de libros y revistas especializadas, y de otra documentación, por ejemplo).	Sin DPP	50	3,20	0,83	0,12	-2,11	0,04**
	Con DPP	50	3,52	0,68	0,10		
37.- Ser capaz de obtener in de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,04	0,97	0,14	-1,90	0,06
	Con DPP	50	3,34	0,56	0,08		

Finalmente, el nivel de relevancia asignado por los estudiantes en práctica profesional de las dos instituciones, presenta diferencias estadísticamente significativas en ocho competencias: *expresar las emociones de manera adecuada, interpretar intenciones de otras personas, basadas en evidencia susceptible de ser medida, manifestar respuestas de sensibilidad frente a problemas de la humanidad, mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos, establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes, desarrollar presentaciones audiovisuales, saber obtener in de forma efectiva y ser capaz de obtener in de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.*

Tabla 60 Medias por tipos de competencias según área de realización de práctica profesional.

Competencias		N	Sin	N	Con
Importancia Competencias Instrumentales	Social Comunitaria	2	3,40	5	3,54
	Educativa			1	3,10
	Clínica	41	3,01	21	3,23
	Laboral	6	3,27	21	3,39
	Otra	1	2,50	2	2,55
	Total	50	3,05	50	3,30
Importancia Competencias Personales	Social Comunitaria	2	3,55	5	3,76
	Educativa			1	3,30
	Clínica	41	3,36	21	3,42
	Laboral	6	3,27	21	3,55
	Otra	1	2,70	2	2,50
	Total	50	3,34	50	3,47
Importancia Competencias Sistémicas	Social Comunitaria	2	3,50	5	3,58
	Educativa			1	3,40
	Clínica	41	3,11	21	3,24
	Laboral	6	3,43	21	3,47
	Otra	1	2,30	2	3,15
	Total	50	3,15	50	3,37
Importancia Otras Competencias	Social Comunitaria	2	3,40	5	3,46
	Educativa			1	3,40
	Clínica	41	3,10	21	3,15
	Laboral	6	3,32	21	3,47
	Otra	1	2,30	2	3,00
	Total	50	3,13	50	3,31

Tabla 61 ANOVA para nivel de importancia según institución y tipo de competencia

Universidad			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sin DPP	Importancia Competencias Instrumentales	Inter-grupos	,888	3	,296	2,247	,095
		Intra-grupos	6,057	46	,132		
		Total	6,945	49			
	Importancia Competencias Personales	Inter-grupos	,544	3	,181	3,092	,036
		Intra-grupos	2,698	46	,059		
		Total	3,242	49			
	Importancia Competencias Sistémicas	Inter-grupos	1,500	3	,500	4,194	,010
		Intra-grupos	5,485	46	,119		
		Total	6,985	49			
	Importancia Otras Competencias	Inter-grupos	1,069	3	,356	2,842	,048
		Intra-grupos	5,767	46	,125		
		Total	6,836	49			
Con DPP	Importancia Competencias Instrumentales	Inter-grupos	1,732	4	,433	4,641	,003
		Intra-grupos	4,198	45	,093		
		Total	5,930	49			
	Importancia Competencias Personales	Inter-grupos	2,518	4	,630	6,435	,000
		Intra-grupos	4,402	45	,098		
		Total	6,921	49			
	Importancia Competencias Sistémicas	Inter-grupos	,874	4	,218	2,622	,047
		Intra-grupos	3,747	45	,083		
		Total	4,621	49			
	Importancia Otras Competencias	Inter-grupos	1,349	4	,337	3,472	,015
		Intra-grupos	4,371	45	,097		
		Total	5,720	49			

De acuerdo a la in proporcionada por las dos últimas tablas, los cuatro tipos de competencias genéricas y transversales muestran diferencias estadísticamente significativas en el grupo de estudiantes de la institución “con DPP” y en la institución sin DPP las diferencias se presentan en tres de ellas (personales, sistémicas y otras competencias).

Tabla 62 Correlaciones entre puntajes de ítems

		Correlaciones	
		Importancia con DDP	Importancia sin DDP
Importancia con DDP	Correlación de Pearson	1	,829**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	37	37

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se aprecia en la tabla anterior, existe una correlación positiva entre el conjunto de puntajes de los ítems de estudiantes con y sin desarrollo personal y profesional. Esto se puede interpretar en el sentido de que a menor valor de importancia en los estudiantes sin en DPP, menor es también la importancia de ese ítem o conjunto de ítems en los estudiantes con en DPP. De los diez ítem con más baja puntuación en el grupo de estudiantes sin en DPP, nueve coinciden con ser también los de menor puntuación en la importancia en el grupo de estudiantes con en DPP. Sucede algo parecido al comparar los mayores puntajes en ambos grupos, ya que siete ítems de diez se encuentran en el grupo de mayor nivel de importancia.

Tabla 63 Medias de relevancia de competencias según institución y sexo.

Unive rsidad	Tipo Competencia	Sexo estudiante	N	Media	Desv. típica	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilater al)	
Sin	Importancia general	Masculino	7	3,36	0,26	0,10	2,22	48	0,03*	
		Femenino	43	3,10	0,28	0,04				
DPP	Importancia Competencias Instrumentales	Masculino	7	3,33	0,36	0,14	2,21	48	0,03*	
		Femenino	43	3,00	0,36	0,06				
	Importancia Competencias Personales	Masculino	7	3,36	0,32	0,12	0,17	48	0,87	
		Femenino	43	3,34	0,25	0,04				
	Importancia Competencias Sistémicas	Masculino	7	3,47	0,25	0,09	2,55	48	0,01**	
		Femenino	43	3,10	0,37	0,06				
	Importancia Competencias Otras	Masculino	7	3,30	0,36	0,13	1,34	48	0,19	
		Femenino	43	3,10	0,37	0,06				
Con	Importancia general	Masculino	10	3,14	0,26	0,08	2,78	48	0,01**	
		Femenino	40	3,39	0,26	0,04				
DPP	Importancia Competencias Instrumentales	Masculino	10	3,13	0,36	0,11	-	1,74	48	0,09
		Femenino	40	3,34	0,34	0,05				
	Importancia Competencias Personales	Masculino	10	3,19	0,52	0,16	-	2,84	48	0,01**
		Femenino	40	3,54	0,30	0,05				
	Importancia Competencias Sistémicas	Masculino	10	3,24	0,25	0,08	-	1,54	48	0,13
		Femenino	40	3,41	0,31	0,05				
	Importancia Competencias Otras	Masculino	10	3,08	0,29	0,09	-	2,55	48	0,01**
		Femenino	40	3,37	0,33	0,05				

(***p<0.001; **p<0.05)

En ambas instituciones se observan diferencias en los niveles de importancia según sexo. En el caso de la institución “sin en DPP”, 2 de las 4 competencias (instrumentales y sistémicas) son significativamente mayores en hombres que en mujeres. Similar situación se presenta en el nivel de *importancia general*. En la institución “con en DPP” son las mujeres las que significativamente le asignan más importancia a las competencias *personales* y *otras competencias*, como también a la importancia general.

Tabla 64 Medias de respuestas Si y No a pregunta sobre considerar que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales

¿Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales?		Resp.	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Sin DPP	Importancia general	Si	18	3,32	0,20	0,05
		No	31	3,06	0,27	0,05
	Importancia Competencias	Si	18	3,22	0,35	0,08
		No	31	2,97	0,36	0,06
	Importancia Competencias	Si	18	3,45	0,25	0,06
		No	31	3,30	0,22	0,04
	Importancia Competencias	Si	18	3,32	0,34	0,08
		No	31	3,08	0,35	0,06
	Importancia Otras Competencias	Si	18	3,3	0,29	0,07
		No	31	3,03	0,35	0,06
Con DPP	Importancia general	Si	33	3,32	0,29	0,05
		No	17	3,38	0,25	0,06
	Importancia Competencias	Si	33	3,29	0,36	0,06
		No	17	3,31	0,32	0,08
	Importancia Competencias	Si	33	3,46	0,39	0,08
		No	17	3,49	0,36	0,09
	Importancia Competencias	Si	33	3,35	0,33	0,06
		No	17	3,42	0,26	0,06
	Importancia Otras Competencias	Si	33	3,26	0,37	0,06
		No	17	3,41	0,26	0,06

7.1.2 Resultados del nivel de logro según percepción de estudiantes en práctica profesional

Tabla 65 Estadísticos del nivel de logro según tipos de competencias

Importancia de competencias:	Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
Instrumentales	Sin DPP	50	2.96	0.38	0.05	-3.14	0.002**
	Con DPP	50	3.20	0.40	0.06		
Personales	Sin DPP	50	3.10	0.32	0.04	-3.91	0.000***
	Con DPP	50	3.36	0.35	0.05		
Sistémicas	Sin DPP	50	2.91	0.52	0.07	-4.29	0.000***
	Con DPP	50	3.29	0.35	0.05		
Otras competencias	Sin DPP	50	3.14	0.44	0.06	-2.85	0.005**
	Con DPP	50	3.36	0.30	0.04		

(***p<0.001; **p<0.05)

En relación a la comparación entre las dos instituciones, los resultados descritos en la tabla anterior, indican que en los cuatro tipos de competencias existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de logro según la institución. Los estudiantes en práctica profesional de la institución “con” en desarrollo personal y profesional evalúan como más logradas el conjunto de competencias genéricas y transversales que los estudiantes en práctica profesional de la institución “sin” en desarrollo personal y profesional. También se observa que las competencias más logradas según la percepción de estudiantes en práctica profesional son el conjunto de “otras competencias” en la institución sin en DPP y las “personales” en el grupo de estudiantes con en DPP. En este grupo las cuatro promedios son superiores a los 3 puntos en la escala de 1 a 4, mientras que en la institución sin DPP dos de ellas, están bajo los 3 puntos.

Tabla 66 Estadísticos del nivel de logro de competencias genéricas y transversales

Importancia	Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
Competencias genéricas y transversales	Sin DPP	50	3.04	0.37	0.05	-4.00	0.000***
	Con DPP	50	3.30	0.28	0.04		

(***p<0.001)

En la tabla anterior, se aprecia que los estudiantes de la institución con en DPP perciben como más logradas al conjunto de competencias genéricas y transversales que los estudiantes de la institución sin en DPP, aunque ambos grupos están sobre los 3 puntos en la escala de 1 a 4 puntos. Entre las dos instituciones existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de logro.

Como se aprecia en la Tabla 66 **Estadísticos del nivel de logro de competencias genéricas y transversales** existe una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes “sin” y “con” en desarrollo personal cuando éstos valoraron el nivel de logro al conjunto completo de las 37 competencias genéricas y transversales, siendo los estudiantes “con” en DPP quienes evalúan como más logradas el conjunto de competencias evaluadas. El nivel de logro en los estudiantes *sin* en DPP va desde los 1,30 a los 3,86 puntos y en el grupo de los estudiantes *con* en DPP el valor mínimo observado es de 1,98 puntos hasta un logro máximo observado de 3,80 puntos. La menor variabilidad también se encuentra en el grupo de estudiantes *con* en desarrollo personal y profesional.

Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes de Psicología en práctica profesional de la institución donde la malla curricular contempla en desarrollo personal y profesional, consideran haber logrado *más* el conjunto de competencias genéricas y trasversales.

Tabla 67 Correlación Puntajes Logro estudiantes Sin y Con DPP

Correlaciones			
		Logro sin DDP	Logro con DDP
Logro sin DPP	Correlación de Pearson	1	,861**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	37	37

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se aprecia en la tabla anterior, existe una alta correlación positiva entre el conjunto de puntajes de los ítems de estudiantes con y sin desarrollo personal y profesional. Esto se puede interpretar en el sentido de que a menor valor en la percepción de logro en los estudiantes sin en DPP, menor es también el logro percibido de ese ítem o conjunto de ítems en los estudiantes con en DPP. De los diez ítem con más baja puntuación en el grupo de estudiantes sin en DPP, seis coinciden con ser también los de menor puntuación en la percepción de logro en el grupo de estudiantes con en DPP. Sucede algo parecido al comparar los mayores puntajes en ambos grupos, ya que cinco ítems de diez se encuentran en el grupo de mayor nivel de logro.

A continuación se presentan los resultados para comparar las medias de las capacidades y/o habilidades pertenecientes a cada uno de los cuatro grupos de competencias genéricas y transversales, según la percepción del logro alcanzado para éstas según los estudiantes en práctica profesional.

Tabla 68 Estadísticos de grupo competencias Instrumentales

	Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
1.- Analizar y/o sintetizar in profesional.	Sin DPP	50	3,1000	,50508	,07143	-1,03	0,304
	Con DPP	50	3,2200	,64807	,09165		
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales.	Sin DPP	50	3,4000	,53452	,07559	-0,49	0,624
	Con DPP	50	3,4600	,67643	,09566		
3.- Comunicar oral y de manera escrita (en español) in de su quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,5400	,67643	,09566	1,618	0,109
	Con DPP	50	3,3200	,68333	,09664		
4.- Conocimiento de un idioma extranjero.	Sin DPP	50	2,0600	,84298	,11922	-1,2	0,235
	Con DPP	50	2,2800	,99057	,14009		
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	Sin DPP	50	2,2400	,82214	,11627	-3,63	0,000
	Con DPP	50	2,8200	,77433	,10951		
6.- Gestionar la búsqueda de in.	Sin DPP	50	2,9400	,73983	,10463	-2,57	0,012
	Con DPP	50	3,3200	,74066	,10474		
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,0200	,91451	,12933	-4,09	0,000
	Con DPP	50	3,6200	,49031	,06934		
8.- Tomar decisiones.	Sin DPP	50	3,2200	,50669	,07166	-2,66	0,009
	Con DPP	50	3,5200	,61412	,08685		

Como se aprecia en la tabla anterior, cuatro de las ocho capacidades presentan diferencias estadísticamente significativas al comparar las dos instituciones. En las cuatro capacidades son los estudiantes de la institución con en desarrollo personal y profesional quienes perciben tener como más logradas estas competencias.

Tabla 69 Estadísticos de grupo competencias personales

	Universidad	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	Sin DPP	50	3,58	,73	,10	-0,981	0,33
	Con DPP	50	3,70	,46	,07		
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	Sin DPP	50	2,94	,91	,13	-4,12	0,00
	Con DPP	50	3,58	,61	,09		
11.- Trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen).	Sin DPP	50	1,30	,68	,10	-3,92	0,00
	Con DPP	50	1,98	1,02	,14		
12.- Relacionarse interpersonalmente.	Sin DPP	50	3,34	,59	,08	-1,36	0,18
	Con DPP	50	3,50	,58	,08	-	
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	Sin DPP	50	3,26	,78	,11	-1,26	0,21
	Con DPP	50	3,44	,64	,09		
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,46	,58	,08	-0,86	0,39
	Con DPP	50	3,56	,58	,08		
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,82	,48	,06	0,21	0,83
	Con DPP	50	3,80	,50	,07		

En el caso del grupo de las competencias personales, solo dos ellas presentan diferencias estadísticamente significativas al comparar a los estudiantes de las dos instituciones (trabajar en equipos multidisciplinares y trabajar en un contexto internacional).

Tabla 70 Estadísticos de grupo Sistémicas

	Universidad	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	Sin DPP	50	2,72	,76	,11	-4,50	0,000
	Con DPP	50	3,36	,66	,09		
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	Sin DPP	50	3,10	,68	,10	-2,69	0,008
	Con DPP	50	3,42	,50	,07		
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	Sin DPP	50	3,06	,71	,10	-3,84	0,000
	Con DPP	50	3,58	,64	,09		
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	Sin DPP	50	2,74	,69	,10	-4,77	0,000
	Con DPP	50	3,34	,56	,08		
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	Sin DPP	50	2,50	1,04	,15	-2,35	0,021
	Con DPP	50	2,92	,72	,10		
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	Sin DPP	50	3,30	,71	,10	-1,70	0,092
	Con DPP	50	3,52	,58	,08		
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	Sin DPP	50	3,22	,55	,08	-1,56	0,122
	Con DPP	50	3,40	,61	,09		
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	Sin DPP	50	2,54	1,16	,17	-0,76	0,450
	Con DPP	50	2,70	,93	,13		

Tabla 71 Estadísticos de grupo Otras Competencias

	Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la	t	Sig.
24.- Asumir responsabilidades.	Sin DPP	50	3,86	,35	,05	2,05	0,043
	Con DPP	50	3,68	,51	,07		
25.- Valorar la propia actuación profesional de	Sin DPP	50	3,70	,46	,07	1,53	0,130
	Con DPP	50	3,54	,58	,08		
26.- Valorar la actuación personal y conocer las	Sin DPP	50	3,62	,57	,08	1,22	0,225
	Con DPP	50	3,48	,58	,08		
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	Sin DPP	50	3,24	,66	,09	0,28	0,778
	Con DPP	50	3,20	,76	,11		
28.- Manejar las posibles frustraciones del quehacer	Sin DPP	50	2,98	,71	,10		- 0,024
	Con DPP	50	3,30	,68	,10		
29.- Interpretar intenciones de otras personas, basadas en	Sin DPP	50	2,72	,93	,13		- 0,000
	Con DPP	50	3,32	,59	,08		
30.- Expresión de compromiso social en el	Sin DPP	50	3,32	,74	,10		- 0,326
	Con DPP	50	3,46	,68	,10		
31.- Manifestar respuestas de sensibilidad frente a	Sin DPP	50	2,90	1,09	,16		- 0,022
	Con DPP	50	3,32	,65	,09		
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias (personales,	Sin DPP	50	3,18	,69	,10	0,00	1,000
	Con DPP	50	3,18	,77	,11		
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las	Sin DPP	50	3,00	1,01	,14		- 0,027
	Con DPP	50	3,38	,64	,09		
34.- Establecer y mantener relaciones con otros	Sin DPP	50	2,70	1,01	,14		- 0,000
	Con DPP	50	3,36	,66	,09		
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	Sin DPP	50	2,76	,87	,12		- 0,012
	Con DPP	50	3,18	,77	,11		
36.- Saber obtener in de forma efectiva (de libros y	Sin DPP	50	3,00	,73	,10		- 0,136
	Con DPP	50	3,22	,74	,10		
37.- Ser capaz de obtener in de otras personas de forma	Sin DPP	50	3,02	,71	,10		- 0,005
	Con DPP	50	3,40	,61	,09		

En este grupo de competencias, donde está la mayor cantidad (catorce), ocho de ellas presentan diferencias estadísticamente significativas al comparar las medias entre las dos instituciones y en siete, son los estudiantes de la institución con en desarrollo personal y profesional los que perciben un nivel de logro alcanzado.

Tabla 72 Medias por tipos de competencias según área de realización de práctica profesional

Competencias		N	Media Sin DPP	N	Media Con DPP
Logro Competencias Instrumentales					
	Social Comunitaria	2	3,2	5	3,4
	Educativa			1	3,4
	Clínica	42	2,9	21	3,1
	Laboral	6	3,2	21	3,2
	Total	50	3,0	2	3,1
Logro Competencias Personales					
	Social Comunitaria	2	3,0	50	3,2
	Educativa			5	3,4
	Clínica	42	3,1	1	3,0
	Laboral	6	3,2	21	3,3
	Total	50	3,1	21	3,5
Logro Competencias Sistémicas					
	Social Comunitaria	2	3,1	2	2,8
	Educativa			50	3,4
	Clínica	42	2,9	5	3,4
	Laboral	6	3,2	1	3,6
	Total	50	2,9	21	3,2
Logro Otras Competencias					
	Social Comunitaria	2	3,5	21	3,3
	Educativa			2	2,9
	Clínica	42	3,1	50	3,3
	Laboral	6	3,3	5	3,5
	Total	50	3,1	1	3,6

Tabla 73 Comparación de medias por tipo de competencias según instituciones y área de realización de práctica profesional.

			ANOVA					
Universidad			Suma de		Media			
			cuadrados	gl	cuadrá	F	Sig.	
					tica			
Sin formación DPP	Logro	Inter-grupos	,351	2	,176	1,197	,311	
	Competencias	Intra-grupos	6,891	47	,147			
		Total	7,242	49				
	Instrumentales	Logro	,086	2	,043	,423	,658	
		Competencias	4,764	47	,101			
	Personales	Total	4,850	49				
		Logro	,627	2	,314	1,160	,322	
	Competencias	Intra-grupos	12,710	47	,270			
		Sistémicas	Total	13,337	49			
	Logro Otras	Competencias	Inter-grupos	,472	2	,236	1,202	,310
Competencias		Intra-grupos	9,230	47	,196			
		Total	9,702	49				
Logro		Inter-grupos	,323	4	,081	,485	,747	
Con formación DPP	Competencias	Intra-grupos	7,496	45	,167			
		Total	7,819	49				
	Instrumentales	Logro	1,284	4	,321	3,075	,025	
		Competencias	4,698	45	,104			
	Personales	Total	5,982	49				
		Logro	,563	4	,141	1,138	,351	
	Competencias	Intra-grupos	5,562	45	,124			
		Sistémicas	Total	6,125	49			
	Logro Otras	Competencias	Inter-grupos	,494	4	,124	1,423	,242
		Competencias	Intra-grupos	3,908	45	,087		
		Total	4,402	49				

En el caso del logro considerando tipo de competencia según institución, los resultados indican que no existen diferencias estadísticas significativas, con excepción del logro de competencias personales en la institución con DPP.

Tabla 74 Estadísticos de grupo para el nivel de logro según sexo e institución

Universidad		Sexo Estudiante	N	Media	Desvia ción típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
Sin	Logro General	Masculino	7	3,3571	,42370	,16014	2,544	,014
		Femenino	43	2,9907	,34213	,05217		
DPP	Logro Competencias Instrumentales	Masculino	7	3,3571	,41173	,15562	3,236	,002
		Femenino	43	2,8930	,34254	,05224		
	Logro Competencias Personales	Masculino	7	3,2714	,44615	,16863	1,597	,117
		Femenino	43	3,0698	,28497	,04346		
	Logro Competencias Sistémicas	Masculino	7	3,3286	,48206	,18220	2,410	,020
		Femenino	43	2,8395	,50007	,07626		
Logro Otras Competencias	Masculino	7	3,4429	,45040	,17023	1,986	,053	
	Femenino	43	3,0930	,42950	,06550			
Con DPP	Logro General	Masculino	10	3,2100	,18529	,05859	-1,215	,230
		Femenino	40	3,3275	,28999	,04585		
	Logro Competencias Instrumentales	Masculino	10	3,1700	,26268	,08307	-,298	,767
		Femenino	40	3,2125	,42918	,06786		
	Logro Competencias Personales	Masculino	10	3,1200	,35839	,11333	-2,539	,014
		Femenino	40	3,4175	,32494	,05138		
Logro Competencias Sistémicas	Masculino	10	3,1400	,23664	,07483	-1,520	,135	
	Femenino	40	3,3275	,37002	,05851			
Logro Otras Competencias	Masculino	10	3,2800	,21499	,06799	-,919	,363	
	Femenino	40	3,3775	,31662	,05006			

De acuerdo a la tabla anterior, el logro de competencias presenta algunas diferencias según la variable sexo, especialmente en la institución sin en desarrollo personal y profesional, en donde son los hombres quienes perciben un mayor logro *general*, logro en las competencias *instrumentales* y *sistémicas*. En el caso de los

estudiantes de la institución con personal y profesional, el único grupo donde se evidencian diferencias es en el conjunto de competencias *personales*, donde son las mujeres quienes perciben mayor logro.

Tabla 75 Estadísticos de grupo según institución para variable de ¿Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales?

Universidad			N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
Sin	Logro General	Si	18	3,3222	,27559	,06496	4,683	,000
		No	31	2,9000	,31937	,05736		
DPP	Logro Competencias Instrumentales	Si	18	3,1444	,33117	,07806	2,615	,012
		No	31	2,8645	,37731	,06777		
	Logro Competencias Personales	Si	18	3,2833	,28952	,06824	3,359	,002
		No	31	3,0161	,25573	,04593		
	Logro Competencias Sistémicas	Si	18	3,2667	,41868	,09868	4,098	,000
		No	31	2,7194	,46792	,08404		
Logro Otras Competencias	Si	18	3,4833	,33475	,07890	4,825	,000	
	No	31	2,9677	,37451	,06726			
Con	Logro General	Si	33	3,2758	,27390	,04768	-1,013	,316
		No	17	3,3588	,27627	,06700		
DPP	Logro Competencias Instrumentales	Si	33	3,2061	,41151	,07163	,050	,960
		No	17	3,2000	,38730	,09393		
	Logro Competencias Personales	Si	33	3,3364	,36471	,06349	-,606	,547
		No	17	3,4000	,32404	,07859		
	Logro Competencias Sistémicas	Si	33	3,2727	,34029	,05924	-,478	,635
		No	17	3,3235	,38654	,09375		
Logro Otras Competencias	Si	33	3,2939	,31119	,05417	-2,185	,034	
	No	17	3,4824	,23779	,05767			

De acuerdo a los resultados de la tabla anterior, las principales diferencias respecto de la consideración acerca de si la malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales, se encuentran en los estudiantes de la institución sin en desarrollo personal y profesional. En la muestra de estudiantes de la institución con en desarrollo personal y profesional, solo en el conjunto de *otras competencias* se evidencian diferencias significativas entre quienes responden positivamente respecto de quienes lo hacen negativamente.

Tabla 76 Estadísticos de grupo ¿Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias profesionales?

Universidad			N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	Sig.
Sin	Logro General	Si	43	3,0628	,37861	,05774	,392	,697
		No	6	3,0000	,26077	,10646		
DPP	Logro Competencias Instrumentales	Si	43	2,9721	,38565	,05881	,230	,819
		No	6	2,9333	,39328	,16055		
	Logro Competencias Personales	Si	43	3,1256	,30402	,04636	,712	,480
		No	6	3,0333	,23381	,09545		
	Logro Competencias Sistémicas	Si	43	2,9442	,52794	,08051	,855	,397
		No	6	2,7500	,45935	,18753		
Logro Otras Competencias	Si	43	3,1581	,45838	,06990	,042	,966	
	No	6	3,1500	,25100	,10247			
Con	Logro General	Si	44	3,3136	,27159	,04094	,668	,507
		No	6	3,2333	,31411	,12824		
DPP	Logro Competencias Instrumentales	Si	44	3,2341	,36532	,05507	1,459	,151
		No	6	2,9833	,59133	,24141		
	Logro Competencias Personales	Si	44	3,3705	,35867	,05407	,679	,501
		No	6	3,2667	,28048	,11450		
	Logro Competencias Sistémicas	Si	44	3,3091	,34963	,05271	1,035	,306
		No	6	3,1500	,38341	,15652		
Logro Otras Competencias	Si	44	3,3477	,30915	,04661	-,652	,517	
	No	6	3,4333	,22509	,09189			

A partir de la in anterior, no se encontraron diferencias en ninguna de las dos instituciones, considerando respuestas favorables y negativas a la consideración de si la malla curricular favoreció el desarrollo de competencias profesionales.

7.1.3 Resultados de estudiantes a preguntas sobre

Luego que los estudiantes respondieron el cuestionario sobre el nivel de importancia y de logro de competencias genéricas y transversales, contestaron cuatro preguntas generales sobre su (malla curricular) y una pregunta relacionada con el requerimiento de su empleador/supervisor. Los resultados se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 77 Distribución de frecuencias de la pregunta N° 1 del cuestionario de estudiantes

¿Considera usted que el plan curricular de su universidad contribuyó al desarrollo de estas competencias?		Universidad		Total
		Sin DPP	Con DPP	
Si	Recuento	9	26	35
No	Recuento	14	6	20
Medianamente	Recuento	27	18	45
Total	Recuento	50	50	100

Como lo muestra la Tabla 77, los estudiantes de la institución *con* en DPP consideran mayoritariamente que el plan curricular cursado en su universidad *contribuyó*, y *contribuyó medianamente*, al desarrollo de competencias. En cambio los estudiantes de la universidad *sin* en DPP consideraron mayoritariamente que su plan curricular *contribuyó medianamente* y *no contribuyó* al desarrollo de competencias.

Tabla 78 Distribución de frecuencias de la pregunta N° 2 del cuestionario de estudiantes

¿Las competencias revisadas anteriormente están consideradas en su malla curricular?		Universidad		Total
		Sin DPP	Con DPP	
Si	Recuento	8	25	33
No	Recuento	24	5	29
Medianamente	Recuento	18	20	38
Total	Recuento	50	50	100

La Tabla 78 permite sostener que los estudiantes de la institución *con* en DPP mayoritariamente reconocen que las competencias presentadas en los instrumentos estaban consideradas en su malla curricular, mientras que los estudiantes de la universidad *sin* en DPP responden mayoritariamente mediante la opción no, es decir, que las competencias presentadas en los instrumentos *no* estaban consideradas o *medianamente* consideradas en su malla curricular.

Tabla 79 Distribución de frecuencia de la pregunta N° 3 del cuestionario de estudiantes

¿Considera usted necesario que los planes curriculares de Psicología contemplen de estas competencias?		Universidad		Total
		Sin DPP	Con DPP	
Si	Recuento	48	47	95
No	Recuento	2	0	2
Medianamente	Recuento	0	3	3
Total	Recuento	50	50	100

La Tabla 79 muestra que los estudiantes de ambas instituciones consideran necesario que los planes curriculares de Psicología contemplen de competencias (al menos las presentadas en los instrumentos de esta investigación).

Tabla 80 Distribución de frecuencia de la pregunta N° 4 del cuestionario de estudiantes

¿Considera que estas competencias son requeridas por el empleador/supervisor del profesional psicólogo?		Universidad		Total
		Sin DPP	Con DPP	
Si	Recuento	48	45	93
No	Recuento	1	1	2
Medianamente	Recuento	1	4	5
Total	Recuento	50	50	100

Los resultados de la tabla anterior muestran que mayoritariamente los estudiantes de las dos instituciones *con* y *sin* en DPP consideran que las competencias descritas en los instrumentos contestados son requeridas por los empleadores/supervisores de los psicólogos.

7.2 RESULTADOS DE MUESTRA DE SUPERVISORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Además de tener en cuenta la valoración de los estudiantes, se consideró importante recoger la valoración a los docentes supervisores de prácticas profesionales. La muestra estuvo formada por 22 profesores, 10 de ellos de la institución “sin” en desarrollo personal y profesional y 12 docentes de la universidad “con” en desarrollo personal y profesional. La siguiente tabla muestra la distribución por áreas de supervisión.

Tabla 81 Areas de Supervisión de los docentes supervisores por institución

Área de Supervisión		Universidad		Total
		Sin DPP	Con DPP	
Social Comunitaria	Recuento	0	1	1
Educativa	Recuento	0	1	1
Clínica	Recuento	7	7	14
Laboral	Recuento	3	3	6
Total	Recuento	10	12	22

Como se muestra en la tabla anterior, la muestra de supervisores está compuesta mayoritariamente por docentes del área clínica, seguidos por los docentes del área laboral. El sexo del docente se muestra a continuación.

Tabla 82 Distribución de los docentes supervisores según sexo

Sexo del docente supervisor		Universidad		Total
		Sin DPP	Con DPP	
Masculino	Recuento	5	2	7
Femenino	Recuento	5	10	15
Total	Recuento	10	12	22

A continuación se presentan los resultados a las cuatro preguntas generales sobre el tema objeto de estudio.

Tabla 83 Distribución de respuestas sobre contribución del plan curricular a las competencias.

Universidad	Sin DPP	Con DPP
Si	4	5
No	1	1
Medianamente	5	6
Total	10	12

En general, no se observan diferencias en las frecuencias entre los docentes supervisores de ambas instituciones. Ellos consideran que el plan curricular contribuyó *medianamente* y que *sí* contribuyó a las competencias. Un docente de cada institución consideró que el plan curricular de su institución no contribuyó al desarrollo de las competencias genéricas y transversales.

Tabla 84 Distribución de respuestas sobre si competencias están consideradas en la malla curricular

Universidad	Sin DPP	Con DPP
Si	5	5
No	2	1
Medianamente	3	6
Total	10	12

Los supervisores de ambas instituciones tienden a coincidir en que las competencias están consideradas en la malla curricular, tanto medianamente como que sí están consideradas.

Tabla 85 Distribución de respuestas sobre consideración de necesidad de que planes curriculares contemplen en estas competencias.

Universidad	Sin DPP	Con DPP
Si	9	11
Medianamente	1	1
Total	10	12

Casi la totalidad de los supervisores de ambas instituciones consideran que los planes curriculares deben contemplar la de las competencias genéricas y transversales.

Tabla 86 Distribución de respuestas respecto de considerar que competencias son requeridas por el empleador/supervisor.

Universidad	Sin DPP	Con DPP
Si	8	10
Medianamente	2	2
Total	10	12

También se observa que la mayoría de los docentes supervisores de ambas instituciones consideran que el conjunto de competencias genéricas y transversales son requeridas por los empleadores o supervisores de terreno a los estudiantes que realizan su práctica profesional.

A continuación se presentan los resultados específicos del estudio para los 4 grupos de competencias genéricas y transversales. Por tratarse de un n bastante bajo (datos categoriales con una distribución poblacional no conocida), se han utilizado técnicas no paramétricas en el análisis de los datos.

Tabla 87 Medias de importancia según instituciones

		Estadísticos de grupo			
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Importancia general	Sin formación DPP	10	3,3250	,16926	,05353
	Con formación DPP	12	3,2683	,20797	,06004
Importancia Competencias Instrumentales	Sin formación DPP	10	3,4150	,42456	,13426
	Con formación DPP	12	3,2742	,29088	,08397
Importancia Competencias Personales	Sin formación DPP	10	3,4150	,42456	,13426
	Con formación DPP	12	3,2742	,29088	,08397
Importancia Competencias Sistémicas	Sin formación DPP	10	3,2150	,20337	,06431
	Con formación DPP	12	3,1892	,29321	,08464
Otras Competencias	Sin formación DPP	10	3,2310	,19615	,06203
	Con formación DPP	12	3,1917	,27696	,07995

Tabla 88 Prueba de muestras independientes para media de importancia

		t	gl	Sig. (bilate ral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Importancia general	Se han asumido varianzas iguales	,691	20	,497	,05667	,08200
	No se han asumido varianzas iguales	,705	19,996	,489	,05667	,08043
Importancia Competencias Instrumentales	Se han asumido varianzas iguales	,921	20	,368	,14083	,15298
	No se han asumido varianzas iguales	,889	15,480	,387	,14083	,15835
Importancia Competencias Personales	Se han asumido varianzas iguales	,921	20	,368	,14083	,15298
	No se han asumido varianzas iguales	,889	15,480	,387	,14083	,15835
Importancia Competencias Sistémicas	Se han asumido varianzas iguales	,235	20	,817	,02583	,10991
	No se han asumido varianzas iguales	,243	19,446	,811	,02583	,10630
Importancia Otras Competencias	Se han asumido varianzas iguales	,377	20	,710	,03933	,10445
	No se han asumido varianzas iguales	,389	19,564	,702	,03933	,10119

La tabla anterior permite afirmar que en los cuatro tipos de competencias (instrumentales, personales, sistémicas y otras) no existen diferencias entre el nivel de importancia asignado por los docentes supervisores de práctica profesional de las dos instituciones.

Tabla 89 Medias de logro según instituciones

		Estadísticos de grupo			
Universidad		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Logro General	Sin formación DPP	10	2,9000	,26247	,08300
	Con formación DPP	12	2,7500	,49452	,14275
Logro Competencias	Sin formación DPP	10	2,6200	,32249	,10198
	Con formación DPP	12	2,6833	,47832	,13808
Instrumentales					
Logro Competencias	Sin formación DPP	10	2,9400	,35963	,11372
	Con formación DPP	12	2,8833	,56057	,16182
Personales					
Logro Competencias	Sin formación DPP	10	3,0300	,39172	,12387
	Con formación DPP	12	2,6000	,50272	,14512
Sistémicas					
Logro Otras Competencias	Sin formación DPP	10	3,0800	,33599	,10625
	Con formación DPP	12	2,8917	,51954	,14998

Tabla 90 Prueba de muestras independientes para media de logro

		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Logro General	Se han asumido varianzas iguales	,861	20	,399	,15000	,17419
	No se han asumido varianzas iguales	,908	17,280	,376	,15000	,16513
Logro Competencias Instrumentales	Se han asumido varianzas iguales	-,356	20	,726	-,06333	,17790
	No se han asumido varianzas iguales	-,369	19,267	,716	-,06333	,17166
Logro Competencias Personales	Se han asumido varianzas iguales	,275	20	,786	,05667	,20581
	No se han asumido varianzas iguales	,287	18,911	,778	,05667	,19779
Logro Competencias Sistémicas	Se han asumido varianzas iguales	2,202	20	,040	,43000	,19530
	No se han asumido varianzas iguales	2,254	19,935	,036	,43000	,19080
Logro Otras Competencias	Se han asumido varianzas iguales	,985	20	,336	,18833	,19113
	No se han asumido varianzas iguales	1,025	18,971	,318	,18833	,18380

Respecto de la evaluación del nivel de logro que los docentes supervisores aprecian en sus estudiantes supervisados en práctica profesional, las dos muestras no presentan diferencias significativas en tres de los cuatro tipo de competencias. El conjunto de *competencias sistémicas* es el que presenta diferencias estadísticamente significativas, con una media 3.03 en el grupo de docentes de la institución “sin DPP” y de 2.60 en el grupo de docentes de la institución “con DPP”. Sobre el logro general de competencias genéricas y transversales, los resultados permiten afirmar que no

existen diferencias significativas entre las dos muestras en estudio. Es decir, los docentes supervisores de prácticas profesionales en psicología no evalúan de forma distinta el logro alcanzado por sus supervisados en el ejercicio de práctica profesional.

A continuación se presentan las medias de los ítems 16 al 23 del cuestionario de logro que forman parte de las competencias sistémicas, único grupo que presentó diferencias significativas entre los dos grupos de supervisores.

Tabla 91 Prueba de muestras independientes para media de logro

	Universidad	N	Media	Desvia	Error
				ción	típ. de la
				típ.	media
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	Sin formación DPP	10	3,20	,63246	,20000
	Con formación DPP	12	2,83	,71774	,20719
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	Sin formación DPP	10	3,20	,42164	,13333
	Con formación DPP	12	3,08	,66856	,19300
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	Sin formación DPP	10	3,00	,66667	,21082
	Con formación DPP	12	2,50	,79772	,23028
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	Sin formación DPP	10	2,80	,42164	,13333
	Con formación DPP	12	2,42	,51493	,14865
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	Sin formación DPP	10	2,50	,52705	,16667
	Con formación DPP	12	2,33	,88763	,25624
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	Sin formación DPP	10	2,90	,73786	,23333
	Con formación DPP	12	2,75	,86603	,25000
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	Sin formación DPP	10	3,50	,52705	,16667
	Con formación DPP	12	2,83	,83485	,24100
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	Sin formación DPP	10	3,0000	,81650	,25820
	Con formación DPP	12	1,9167	,90034	,25990

Tabla 92 Prueba de muestras independientes para media de logro competencias sistémicas.

		t	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	Se han asumido varianzas iguales	1,25	20	,223	,366	,29145
	No se han asumido varianzas iguales	1,27	19,9	,218	,366	,28797
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	Se han asumido varianzas iguales	,477	20	,638	,116	,24441
	No se han asumido varianzas iguales	,497	18,8	,625	,116	,23457
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	Se han asumido varianzas iguales	1,57	20	,131	,500	,31754
	No se han asumido varianzas iguales	1,60	19,9	,125	,500	,31221
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	Se han asumido varianzas iguales	1,88	20	,074	,383	,20348
	No se han asumido varianzas iguales	1,92	19,9	,069	,383	,19968
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	Se han asumido varianzas iguales	,521	20	,608	,166	,31994
	No se han asumido varianzas iguales	,545	18,2	,592	,166	,30567
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	Se han asumido varianzas iguales	,432	20	,670	,150	,34719
	No se han asumido varianzas iguales	,439	19,9	,666	,150	,34197
22.- Mostrar interés por la calidad de la	Se han asumido varianzas iguales	2,18	20	,041	,666	,30528

propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	No se han asumido varianzas iguales	2,27	18,7	,035	,666	,29302
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	Se han asumido varianzas iguales	2,93	20	,008	1,083	,36978
	No se han asumido varianzas iguales	2,95	19,8	,008	1,083	,36636

Como se aprecia en la tabla anterior, dentro del conjunto de competencias sistémicas, los ítems referidos al logro de liderar positivamente el trabajo profesional, mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales y sensibilidad hacia temas medioambientales, presentan diferencias estadísticas significativas, pero en este caso las tres competencias son percibidas como más logradas en los estudiantes de la institución “sin en DPP” según los docentes supervisores de práctica profesional.

Para determinar diferencias entre *relevancia* y *logro* se utilizó la t de Student de muestras relacionadas. La tabla siguiente muestra los resultados de esta prueba.

Tabla 93 Prueba de medias relacionadas para Importancia y Logro

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Importancia general	3,2941	22	,18912	,04032
	Logro General	2,8182	22	,40431	,08620

Tabla 94 Diferencias relacionadas para Relevancia y Logro

		Media	Desvia ción típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	Superior	t	gl	Sig.
Par 1	Importancia general - Logro General	,476	,380	,080	,307	,644	5,88	21	,000	

La tabla anterior muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de relevancia y logro, siendo significativamente menor el logro de las competencias al nivel de importancia.

7.3 COMPARACIÓN ENTRE MUESTRAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

A continuación se presenta una comparación entre las dos muestras del estudio (estudiantes en práctica profesional y docentes supervisores) en el nivel de importancia y logro asignado al conjunto de competencias genéricas y transversales.

Tabla 95 Medias para el nivel de importancia según estudiantes y docentes

Muestra		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Importancia general	Estudiantes	100	3,2410	,29851	,02985
	Docentes	22	3,2941	,18912	,04032
Importancia Competencias Instrumentales	Estudiantes	100	3,1730	,38188	,03819
	Docentes	22	3,3382	,35598	,07589
Importancia Competencias Personales	Estudiantes	100	3,4070	,32699	,03270
	Docentes	22	3,3382	,35598	,07589
Importancia Competencias Sistémicas	Estudiantes	100	3,2620	,35979	,03598
	Docentes	22	3,2009	,25086	,05348
Importancia Otras Competencias	Estudiantes	100	3,2200	,36845	,03685
	Docentes	22	3,2095	,23890	,05093

Tabla 96 Estadísticos de contraste^a para el nivel de importancia

		t	gl	Sig. (bilate ral)	Diferenc ia de medias	Error típ. de la diferen cia
Importancia general	Se han asumido varianzas iguales	-,798	120	,426	-,05309	,06651
	No se han asumido varianzas iguales	-1,058	47,313	,295	-,05309	,05017
Importancia Competencias Instrumentales	Se han asumido varianzas iguales	-1,858	120	,066	-,16518	,08889
	No se han asumido varianzas iguales	-1,944	32,537	,061	-,16518	,08496
Importancia Competencias Personales	Se han asumido varianzas iguales	,880	120	,381	,06882	,07824
	No se han asumido varianzas iguales	,833	29,306	,412	,06882	,08264
Importancia Competencias Sistémicas	Se han asumido varianzas iguales	,756	120	,451	,06109	,08083
	No se han asumido varianzas iguales	,948	42,462	,349	,06109	,06446
Importancia Otras Competencias	Se han asumido varianzas iguales	,127	120	,899	,01045	,08225
	No se han asumido varianzas iguales	,166	46,055	,869	,01045	,06286

A partir de los resultados de la tabla anterior, no se encuentran diferencias en los niveles de importancia asignadas al conjunto de competencias genéricas y transversales según estudiantes y docentes.

Tabla 97 Medias para el nivel de logro según estudiantes y docentes

	Muestra	Desviación			
		N	Media	típ.	Error típ. de la media
Logro General	Estudiantes	100	3,1730	,35129	,03513
	Docentes supervisores	22	2,8182	,40431	,08620
Logro Competencias Instrumentales	Estudiantes	100	3,0810	,40916	,04092
	Docentes supervisores	22	2,6545	,40676	,08672
Logro Competencias Personales	Estudiantes	100	3,2280	,35564	,03556
	Docentes supervisores	22	2,9091	,46996	,10020
Logro Competencias Sistémicas	Estudiantes	100	3,0990	,48315	,04831
	Docentes supervisores	22	2,7955	,49615	,10578
Logro Otras Competencias	Estudiantes	100	3,2500	,39274	,03927
	Docentes supervisores	22	2,9773	,44607	,09510

Tabla 98 Estadísticos de contraste^a para el nivel de importancia

		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Logro General	Se han asumido varianzas iguales	4,172	120	,000	,35482	,08504
	No se han asumido varianzas iguales	3,812	28,389	,001	,35482	,09308
Logro Competencias Instrumentales	Se han asumido varianzas iguales	4,431	120	,000	,42645	,09625
	No se han asumido varianzas iguales	4,447	31,063	,000	,42645	,09589
Logro Competencias Personales	Se han asumido varianzas iguales	3,581	120	,000	,31891	,08905
	No se han asumido varianzas iguales	2,999	26,535	,006	,31891	,10632
Logro Competencias Sistémicas	Se han asumido varianzas iguales	2,655	120	,009	,30355	,11432
	No se han asumido varianzas iguales	2,610	30,395	,014	,30355	,11629
Logro Otras Competencias	Se han asumido varianzas iguales	2,877	120	,005	,27273	,09480
	No se han asumido varianzas iguales	2,651	28,597	,013	,27273	,10289

La tabla anterior muestra diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de logro del conjunto de competencias genéricas y transversales según estudiantes y docentes.

Capítulo 8 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS DEL ESTUDIO

8.1 INTRODUCCIÓN

A partir de los resultados del estudio, se presentan en este octavo capítulo; las conclusiones generales de los distintos aspectos considerados en el estudio. Se inicia con un análisis del cumplimiento de los objetivos y la forma de presentación está estructurada según orden de estos objetivos e hipótesis. Luego se exponen al lector una serie de aspectos considerados como limitaciones que se presentaron durante la realización de la investigación, así también las sugerencias para otros investigadores interesados en investigar temáticas similares.

8.2 CONCLUSIONES

A partir de los resultados anteriores y considerando objetivos e hipótesis del estudio, se pueden hacer la siguientes conclusiones.

Respecto de los objetivos del estudios, éstos se cumplieron ya que fue posible establecer diferencias significativas en el conjunto de los cuatro grupos de competencias genéricas y transversales, y con ello los objetivos específicos también se alcanzaron, debido a que se determinaron los niveles de relevancia, medido mediante la importancia asignada y el nivel de logro, medido por medio de la percepción de logro. Luego de la determinación de niveles de relevancia y logro, éstos fueron comparados y cumplir así con el tercer y cuarto objetivo específico.

Los resultados permiten apoyar las hipótesis N° 1 y N° 3 que afirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de relevancia y logro de las competencias genéricas y transversales; instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias, en estudiantes de último año según su con y sin desarrollo personal como facilitador de dichas competencias y que los niveles de relevancia y logro son mayores en estudiantes con en DPP; por lo tanto

dichas hipótesis son plausibles. El nivel de relevancia, medido mediante la importancia asignada por los estudiantes, presenta diferencias estadísticamente significativas y es mayor en los estudiantes de la institución con en desarrollo personal y profesional, quienes perciben como más relevante al conjunto de las cuatro sub grupos de competencias (instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias) en comparación a los estudiantes de la institución sin en desarrollo personal y profesional. En este sentido, se puede concluir que los cuatro grupos de competencias resultan; *importantes a muy importantes* (medias entre 3.05 a 3.47 en la escala de 1 a 4) según el grupo de estudiantes en práctica profesional de ambas instituciones, situación que se aprecia como un resultado bastante favorable en las dos instituciones, independiente de si en una de ellas se trabajó explícitamente en la de estas competencias genéricas y transversales. No obstante, resulta también interesante haber evidenciado que en la institución con en desarrollo personal y profesional, el nivel de importancia fue mayor al de la otra institución. Esto podría estar apoyando la idea que, aquellos aspectos diferenciadores no centrados únicamente en la transmisión de contenidos, sino más bien orientados a factores para favorecer el desarrollo de competencias personales de igual manera que las profesionales, resulta a juicio de los propios estudiantes como más relevantes en su formación.

Los resultados permiten afirmar que para los estudiantes, indistintamente de la institución; el conjunto de las competencias *personales*, formada por siete capacidades relacionadas con habilidades sociales y éticas, es aquel grupo más importante de competencias, seguidas de las *sistémicas*, en tercer lugar las *otras competencias* y en cuarto lugar las *instrumentales*. Respecto del nivel de logro, el orden sugiere que las competencias *personales* y *otras competencias* son percibidas como las más logradas, le siguen las competencias *sistémicas* y finalmente las instrumentales.

En lo específico del nivel de importancia, el conjunto de competencias *instrumentales* (aquellas se expresan en capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas), los resultados del estudio permiten evidenciar que los estudiantes en práctica profesional indistintamente de la institución reconocen como

menos importantes para su formación al *conocimiento de un idioma extranjero* y *conocimientos de informática*. Esta menor relevancia asignada por los estudiantes podría entenderse debido a que ambos ámbitos de aparecen muy disminuidos o inexistentes en los planes curriculares o de de las dos instituciones. Por otro lado fue posible apreciar la competencia de *tomar decisiones y solucionar problemas del quehacer profesional* resultados ser las más importantes por ambos grupos de estudiantes (independientemente de si hay o no diferencias significativas entre las dos instituciones).

En las competencias *personales* (aquellas que se expresan mediante habilidades sociales de relación, de trabajo en equipo, etc.) resultaron menos importantes aquellas referidas a *trabajar en contextos internacionales o fuera del país de origen*. Este resultado podría entenderse en el sentido que las competencias pueden ser valoradas exclusivamente en los contextos reales de aplicación y no es usual que estudiantes en práctica profesional realicen sus actividades de finalización de la carrera en otros contextos. Por otro lado, ha sido posible apreciar que las competencias referidas al *comprometerse de manera ética en el quehacer profesional* y *trabajar en equipos multidisciplinarios* son las capacidades más relevantes dentro de las competencias personales según la importancia asignada por los estudiantes.

Al revisar los resultados específicos sobre el nivel de relevancia para las competencias *sistémicas*, se puede establecer que para los estudiantes resultan menos importantes *el conocimiento de otras culturas y costumbres* y *la sensibilidad hacia temas medioambientales*. Esto podría deberse a que en los planes curriculares de la psicológica (al menos en Chile) no existe formación en estas áreas o disciplinas y los aprendizajes mayoritariamente se centran en núcleos curriculares profesionalizantes, pues la carrera tiene una duración de cinco años, luego de lo cual la empleabilidad inmediata resulta ser el objetivo final. En este grupo de competencias, aquella que busca *desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión* fue la capacidad más relevante para el grupo completo de estudiantes y la causa probable de ello también podría estar en los aspectos profesionalizantes de la formación, materializados como

aquellos espacios curriculares de pre-práctica o de acercamiento paulatino al campo profesional muy frecuentes en las mallas curriculares de psicología en Chile.

Dentro del conjunto de *otras competencias*, aquellas no incluidas en las tres anteriores, los resultados del nivel de importancia permiten apreciar cómo menos relevantes para el grupo muestral, al menos tres competencias: *desarrollar presentaciones audiovisuales; interpretar intenciones de otras personas, basada en evidencia susceptible de ser medida y mostrar sensibilidad ante las injusticias ya sean personales, ambientales o institucionales*. Resultaron ser más relevantes las competencias vinculadas al; a) *asumir responsabilidades*, b) *valorar la propia actuación profesional de forma crítica*, c) *valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones*, d) *expresar las emociones de forma adecuada* y e) *saber manejar las frustraciones profesionales*.

Otra variable estudiada fue el nivel de logro, entendido como la consecución percibida por los estudiantes respecto de las competencias genéricas y transversales. En este contexto, los resultados permiten concluir acerca de aquellas competencias más y menos logradas según la percepción de los estudiantes en práctica profesional. Revisando cada conjunto de competencias, se puede decir que: en las competencias *instrumentales* y de manera similar con los resultados para el nivel de importancia, las capacidades de *conocimiento de un idioma extranjero y conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio* han resultado ser las menos logradas por los estudiantes en práctica profesional. Por otro lado, resultaron ser más logradas; *organizar y/o planificar actividades profesionales, comunicar oral y de manera escrita en profesional, solucionar problemas del quehacer profesional y tomar decisiones*. La situación anterior también podría explicarse en los aspectos profesionalizantes de la y la posibilidad que da la práctica profesional (como espacio curricular) de realizar actividades profesionales en un contexto real.

En el caso de las competencias *personales*, el *trabajar en un contexto internacional* ha sido un aspecto claramente no logrado. Por el contrario las competencias *compromiso ético con la profesión, trabajar en equipo y razonar críticamente respecto del quehacer profesional*, resultaron ser las competencias más

logradas por estudiantes en práctica profesional. Estas últimas tres competencias, muy presentes en el curriculum psicológico chileno.

Respecto del logro del conjunto *sistémicas*, el *conocimiento de otras culturas y costumbres* y *sensibilidad hacia temas medioambientales* son los aspectos menos logrados, seguramente debido a que en los espacios de práctica profesional estas competencias no son requeridas para el desempeño laboral y también en concordancia con déficit en la . Por otro lado, se evidencian como más logradas, las competencias de *iniciativa y espíritu emprendedor, mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional, pensar en forma creativa, y adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional*. En el caso de estas competencias sistémicas, se aprecian algunas diferencias entre lo *más relevante* y lo *más logrado*.

Finalmente en el conjunto de *otras competencias*, las menos logradas son: a) *desarrollar presentaciones audiovisuales*; b) *interpretar intenciones de otras personas basadas en evidencia*; y c) *establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones*. Por el contrario, lo más logrado por el grupo muestral fueron: a) *asumir responsabilidades*; b) *valorar la propia actuación profesional de forma crítica*; y c) *valorar la actuación personal y conocer las propias competencias*.

Al comparar de manera general el *nivel de relevancia* y *nivel de logro* se podría concluir que los estudiantes (indistintamente de la institución formadora) perciben como mayor el nivel de *relevancia* al de *logro* en el conjunto de las competencias genéricas y transversales, no obstante al comparar según institución, los resultados evidencian que las diferencias solo se presentan en la institución *sin en desarrollo personal y profesional* ya que son esos estudiantes quienes le asignan mayor valor al nivel del relevancia respecto del logro. Por el contrario, en el grupo de estudiantes de la institución *con en desarrollo personal y profesional* ambos niveles (relevancia y logro) no presentan diferencias, es decir, se podría hipotetizar que el haber recibido en aspectos personales paralelamente con aspectos profesionales permiten reconocer la importancia que para la tienen ese conjunto de

competencias y al mismo tiempo los estudiantes perciben haber logrado más ese conjunto de competencias genéricos y transversales.

La segunda y cuarta hipótesis del estudio son rechazadas ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el *nivel de relevancia* ni en el *nivel de logro*, según la percepción de docentes supervisores de práctica profesional de ambas instituciones. Es decir, los docentes de las dos instituciones le asignan similar *nivel de relevancia* y de *logro* al conjunto de competencias genéricas y transversales. No obstante, se puede concluir que los docentes de la institución *sin en desarrollo personal y profesional* le asignan más valor (puntaje) a los cuatro grupos de competencias en el nivel de importancia que los estudiantes de esta institución, situación que es distinta en la institución *con en desarrollo personal y profesional*, donde el nivel de importancia y de logro aparece más bajo en supervisores que en estudiantes, es decir, la percepción de logro de esas competencias desde la mirada de los docentes es menor a la autovaloración de logro de los estudiantes. Al comparar *relevancia* y *logro* desde los docentes, el nivel de importancia es mayor al logro, es decir, existe una distancia entre lo que los estudiantes debieran alcanzar y lo que efectivamente son capaces de realizar los estudiantes en práctica profesional.

Realizando una comparación con el estudio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España, estudio inspirador de este trabajo, se aprecia que el nivel de importancia de las competencias presenta similitud con este trabajo en el sentido que las competencia *personales* fueron las evaluadas en el primer lugar, seguida de las *sistémicas* y finalmente de las *otras competencias*. La principal diferencia es que en el estudio español, el conjunto de competencias *instrumentales*, aquellas relacionadas con el análisis y síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita en lengua nativa, gestión de la in, resolución de problemas y la toma de decisiones, compartió el primer lugar en importancia con las competencias personales, en cambio en esta investigación resultó estar en el cuarto y último lugar.

En ambas muestras de estudiantes, los niveles de *relevancia* y *logro* alcanzan valores medios superiores o muy cercanos a los 3 puntos en la escala de 1 a 4, por tanto se puede concluir que los alumnos en práctica profesional consideran importante o muy importante y haber logrado o logrado completamente el conjunto de competencias genéricas y transversales.

Respecto de comparar los niveles de *relevancia* y *logro* según estudiantes y docentes, los resultados permiten concluir que en la valoración de importancia no existen diferencias entre los dos grupos, en cambio al comparar el nivel logro, los estudiantes perciben haber alcanzado mayor logro del conjunto de competencias genéricas y transversales que la valoración que los docentes le asignan al logro de los estudiantes.

8.3 LIMITACIONES

El tema de estudio, *competencias genéricas y transversales* en la de Psicología, considerando como foco específico los *niveles de relevancia y logro* ha sido una temática compleja de trabajar puesto que no es fácil su evaluación, en sí el término de *competencia* es completamente polisémico y por tanto de difícil conceptualización, aunque lo favorable es la nutrida in e investigación al respecto, siempre existen capacidades, habilidades o competencias que se dejan fuera del estudio. En este caso en particular, se tomó como marco referencial el estudio realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España, que trabajó con las competencias genéricas y transversales como también consideró a las competencias específicas. En el presente estudio, solo se consideraron las competencias genéricas dejando fuera de evidenciarían a las específicas.

Desde el punto de vista metodológico, la generación de un estudio descriptivo, puede considerarse como limitado desde el análisis de datos, más aún cuando se comparan dos instituciones, ya que todo puede quedar restringido a determinar en que institución fue mayor o menor algo, en este caso, niveles de

importancia y logro. Hubieran enriquecido el estudio, otras técnicas de recolección de in, especialmente aquellas más cualitativas como entrevistas y/o focus group, pero la finalidad y objetivo de estudio consideró mejor la utilización de cuestionarios cuantitativos.

También se considera una limitación la cantidad de muestra alcanzada para la realización del estudio. Si bien se contó con mayor cantidad de muestra de estudiantes en práctica profesional de la institución *con en desarrollo personal y profesional*, no fue posible lograr un número similar de practicantes en la otra institución. Se tomó la decisión de igualar las muestra de estudiantes en función de aquella institución con menor número de muestra. También el acceso a la muestra de docentes supervisores fue muy complejo, si bien se contó con la autorización de las dos direcciones de escuela para realizar el estudio, las respuestas favorables para contestar los instrumentos, no fue la esperada. El tiempo de contestación fue muy extenso en los docentes supervisores, pues la demora en entregar los cuestionarios fue muy dilatada.

8.4 SUGERENCIAS

A partir de las debilidades descritas anteriormente se podrán consideran en futuras investigaciones, un complemento de competencias genéricas y transversales con las competencias específicas y de esta forma considerar de manera completa el perfil profesional de la en psicología.

El estudio presentado aquí consideró a estudiantes en práctica profesional, por tanto estudiantes terminales de la carrera. En este contexto sería interesante evaluar a lo largo del curriculum o en distintas cohortes, aspectos relacionados al nivel de importancia y de logro y ver en una línea de tiempo si existen cambios en la percepción de importancia y logro a lo largo de la .

En la misma dirección que lo anterior, el realizar estudios sistemáticos de acreditación de competencias permitiría a las instituciones de educación superior y

otras, estar en permanente automonitoreo y autoevaluación de esas competencias, ya que el contar con estos perfiles, la institución formadora asume un compromiso social con sus estudiantes. En el contexto de la educación superior chilena, es frecuente y un requerimiento para acreditaciones institucionales y de carrera, el contar con perfiles de egreso, muchos de los cuales hacen referencia a competencias genéricas, que frecuentemente están estructuradas de manera institucional y por ello se considera que en primer lugar serían de responsabilidad de la institución formadora, pero que inevitablemente son también de responsabilidad de los decanatos y carreras que imparten una titulación específica.

Los planes curriculares y carreras cuentan también con un conjunto de competencias específicas, agrupadas según requerimientos de los colegios de la orden, según la opinión de los empleadores, egresados, docentes y estudiantes y que también frecuentemente están bajo la responsabilidad de la unidad docente formadora. Ambos tipos de competencias (genéricas y específicas) forman un determinado perfil de egreso y justamente estudios con características similares a éste, podrían favorecer la acreditación, medición, creación de instrumentos, procesos metodológicos, etc. que vincularan ambos grupos de competencias.

Otra línea importante de desarrollo en este tema, sería la vinculación operacional de las competencias con espacios específicos de , por ejemplo la relación competencia-asignatura, es decir, cómo en esos espacios curriculares se trabajan, potencian, favorecen, miden, evalúan, etc. estas competencias. También la relación competencia-asignatura-nivel, es decir, determinar o visibilizar momentos específicos de la donde debieran lograrse determinada competencia.

Desde la función docente, se pueden establecer mecanismos formativos o capacitadores para los docentes respecto de la , logro, evaluación, etc. de competencias ya que es muy frecuente que la docencia en instituciones de educación superior estén a cargo de profesionales titulados de esas carreras que adolecen de pedagógica o docente y por tanto su principal función sería la transmisión de conocimiento por sobre la de competencias, sean éstas genéricas o específicas.

En general se aprecia que existen muchísimas miradas y escenarios propicios para el desarrollo en temas afines. Se espera que el trabajo aquí presentado contribuya, aunque sea en aspectos específicos, al desarrollo del conocimiento y evidencia sobre esta materia.

REFERENCIAS

- Abello, R. (2009). La investigación en Ciencias Sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación y Desarrollo*, 17 (1), 208-229.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Proyecto de diseño de plan de estudios y título de grado en Psicología*. Barcelona.
- Alonso-Martín, P. (2010a). La importancia y nivel de desarrollo de las competencias en Psicología. *Psicología desde El Caribe*, 25, 84-107.
- Alonso-Martín, P. (2010b). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final del curso en alumnos de Psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.
- Arredondo, J., y Norzagaray, C. (2009). Evaluación del laboratorio de orientación educativa como escenario de práctica en un modelo curricular basado en competencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 985-1006.
- Ballesteros, B., González, D., y Peña, T. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del Psicólogo en Colombia*. Colombia: ASCOFAPSI.
- Benito, E. (2009). La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia. Revista de Psicología para estudiantes y jóvenes graduados*, 1 (2), 2-3.
- Bezanilla, J. (2005). Caminos para la formación del Psicólogo. *Cognoscere Complexus*, 1 (1), 1-10.
- Bravo, L., y Tschorne, P. (1969). La Psicología en Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1 (2-3), 95-104.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la y perfeccionamiento de profesionales de la RFA. *Revista Europea de Profesional*, 1, 8-14.
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M., y Energici, M. A. (2010). La en Psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el

mejoramiento de la universitaria en Chile. *Calidad de la Educación*, 33, 183-223.

Candela, R. (Junio de 2008). Teoría de las competencias. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf/teoria-competencias/teoria-competencias.pdf>

Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 1-16. Recuperado de <http://www.urg.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>.

Castañeda P. y Salamé A., 2005: Competencias Profesionales y Trabajo Social en Chile: Estado del Arte. Informe de Sistematización elaborado para el Consorcio de Escuelas de Trabajo Social de Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. Proyecto MECESUP UCM 0401. Valparaíso.

Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2004). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativas*. Madrid: Pearson.

Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del Psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinarian*, 21 (2), 117-152.

Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento organizacional: Dinámica del éxito en las organizaciones*. México: Thomson.

CINTERFOR. (1999). *Competencias Laborales*. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1133967433770_979963846_282/Competencias%20Laborales%20OIT.pdf

Clari, R., Santarén, T., y Teufel, S. (2011). El poster como instrumento de evaluación en la adquisición de competencias específicas y transversales en el segundo curso del Grado de Psicología. *Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/181186.pdf>

- Consejo General de Colegios oficiales de Psicólogos (2003). Una propuesta marco para la educación y la del Psicólogo en Europa. *Revista de Psicología*, 86, 1-18.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. (2007). Los estándares mínimos de en Psicología. *EUROPSY*, 1-13.
- Consejo Nacional de Educación. (2010). Carreras de Pregrado. *Revista Índices*. Santiago. Consejo Nacional de Educación, 1-23 Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema_posgrado.aspx
- Cormier, W., y Cormier, S. (1994). *Estrategias de entrevistas para terapeutas. Habilidades básicas e intervenciones cognitivo conductual*. España: Desclée de Brower Editorial.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Casanova, P., y Trianes, M. (2003). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en Psicólogos. *Fevista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3, (1), 3-34.
- Escuela de Psicología. Universidad Santo Tomas. (2004). Proyecto Académico. Santiago, Chile.
- Ferrero, A., y Andrade, A. (2007). Propuestas vigentes para la ético-deontológica en carreras de psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino. *Fundamentos en Humanidades*, VII (015), 164-165.
- Ferrero, A., y Andrade, E. (2008). Referencias a Prácticas de Pregrado en Psicología en códigos Deontológicos de Países del Mercosur y Norteamérica. *Revista Interamericama de Psicología*, 42 (3), 499-506.
- Garanto, J. (1989). *Modelos de evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.

- González, M. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la de psicólogos en Colombia. *Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología*, 3 (1), 11-24.
- Guerrero, C., y Jiménez, M. (2011). Competencias: La problemática de su significado. *Mímixekua*, 70.
- Gutierrez, J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias*. Santiago: Ediciones Altazor.
- Gutierrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencias: implicancias para la acreditación de los programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1) , 253-270.
- Harsch, C. (2005). *Identidad del Psicólogo*. Mexico: Pearson.
- Herrera, H. (2009). El Desarrollo Personal como área curricular en la de psicólogos. *II Congreso Nacional de Psicología y I Congreso Internacional de Psicología COLPSIC-ASCOFAPSI*. Bogotá, Cartagena y Medellín. Colombia.
- Irigoin, M., y Vargas, F. (2002). *Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud*. Recuperado de <http://www.bvsops.org.uy/pdf/presenta.pdf>
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias: Como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000 Ediciones.
- Lozano, L., García-Cueto, E., y Muñíz , J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 73-79.
- Mertens, L. (Octubre-Diciembre de 1999). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rca/195/RCA19508.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). Manual pra la elaboración de módulos de técnica con enfoque de competencias laborales. Santiago: División de Educación Superior.

- Mulder, M., Weingel, T., y Collins, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y del profesorado*, 59 (1), 67-88.
- Okun, B. (2001). *Ayudar en forma efectiva: Counseling técnicas de terapia y entrevista*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A. Ediciones.
- Orellana, O., García, L., Sarria, C., Morocho, J., Herrera, S., Salazar, M., y otros. (2007). *Perfil profesional de competencias del Psicólogo Sanmarquino*. 10 (2), 111-136.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (2001). *Gestión de Recursos Humanos por competencias*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Robledo, Á. (2008). La de psicólogos y psicólogas en Colombia. *Universitas Psychologica*, 7 (1), 9-18.
- Roe, R. (2003). ¿Que hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 1-12.
- Ruiz, M., Jaraba, B., y Romero, L. (2008). La en Psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-157.
- Salas, G. (2009). II Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología. COLAEPSI. *Períodos históricos de la Psicología en Chile. Primeras Aproximaciones*. Asunción. Paraguay.
- Sierra, J. C., y Bermúdez, M. P. (2005). Hacia el Título Iberoamericano de Psicología: Análisis de los programas docentes de las carreras de Psicología en Iberoamérica. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), 224-242.
- Solanes, Á., Núñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 35-49.

- Suárez, X. (2011). Valoración de las Competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de Estudiantes y Profesionales Activos. *Revista de Psicología*, 20 (1), 73-102.
- Tobón, S. (2006). *La formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Torres, L. (Septiembre 2009). Funciones y competencias en psicólogos de Educación Especial. En López, R. Presidente (X Congreso Nacional de Investigación Educativa). *Currículo*. Simposio llevado a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Veracruz.
- Universidad Autónoma de Chile. (marzo de 2006a). Programa de asignatura: Desarrollo Personal I. Santiago, Chile.
- Universidad Autónoma de Chile. (marzo de 2006b). Programa de asignatura: Taller de Desarrollo Personal III. Santiago, Chile.
- Universidad Autónoma de Chile. (marzo de 2006c). Programa de asignatura Desarrollo Personal IV. Chile.
- Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. (2000). *Psicología contemporánea: disciplina, profesión*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Universidad de la Américas. (2009). *Taller de Desarrollo Personal I*. Recuperado de www.uamericas.net/incjs/download.asp?glb_cod_nodo...SIC343.pdf
- Universidad de las Américas. (2009). *Taller de Desarrollo Personal II*. Recuperado de www.uamericas.net/incjs/download.asp?glb_cod_nodo...SIC446.pdf
- Universidad de Santiago de Chile. (2007). *Mejoramiento de la general y específica de los profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado mediante el diseño e implementación de un marco curricular común basado en competencias*. Santiago: USACH.
- Universidad San Sebastian . (s.f.). *Desarrollo Personal*. Recuperado de www.uss.cl/datos/.../Taller%20de%20Desarrollo%20Personal.doc

- Universidad Santo Tomas. (marzo de 2003). Programa de asignatura Taller de Crecimiento Personal. Santiago, Chile, 1.
- Uribe, A., Aristizabal, A., Barona, A., y López, C. (2009). Competencias laborales del psicólogo Javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. *Psicología desde El Caribe*, (23), 21-45.
- Vera, P., y Moyano, E. (2005). La acreditación de los programas de Psicología en Chile: antecedentes contextuales y estado actual. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 293-305.
- Villegas, J. (2008). Macrotendencias internacionales de la . *Primer seminario nacional de en Psicología*. Santiago: Universidad Central.
- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cintefo*, 152 , 51-73.
- Winkler, M. I., Pasmanik, D., Alvear, K., y Reyes, M. I. (2007). Cuando el bienestar del psicólogo está en juego: la dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia Psicológica* 25 (1), 5-24.

ANEXOS

A continuación se presentan los anexos que complementan la información de la investigación realizada. En los anexos se encontrarán tablas estadísticas con información de resultados, instrumentos de recolección de datos, cartas de solicitud de colaboración para desarrollar la investigación y cartas de solicitud de validación de instrumentos a jueces expertos.

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Tabla 99 Estadísticos de los elementos importancia.....	203
Anexo 2 Tabla 100 Estadísticos total-elemento importancia	205
Anexo 3 Tabla 101 Matriz de transformación de los componentes importancia ...	206
Anexo 4 Tabla 102 Estadísticos de los elementos logro	207
Anexo 5 Tabla 103 Estadísticos total-elemento logro.....	209
Anexo 6 Tabla 104 Matriz de transformación de los componentes logro.....	210
Anexo 7 Cuestionario de Competencias Genérico-Transversales de estudiantes de Psicología (CGTEPs)	211
Anexo 8 Cuestionario de Competencias Genérico-Transversales de docentes de Psicología (CGTDPs).....	218
Anexo 9 Carta solicitud de autorización para participación en investigación.	224
Anexo 10 Carta solicitud de autorización para participación en investigación.....	226
Anexo 11 Carta solicitud validación instrumento de medición dirigida al Juez N° 1	228
Anexo 12 Carta solicitud validación instrumento de medición dirigida al Juez N° 2	230
Anexo 13 Carta solicitud validación instrumento de medición dirigida al Juez N° 3	232

Anexo 1 Tabla 99 Estadísticos de los elementos importancia

Tabla 99 Estadísticos de los elementos importancia

Ítem	Media	Desv. típica	N
1.- Analizar y/o sintetizar in profesional. Importancia	3,3197	,82589	122
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales. Importancia	3,2869	,75492	122
3.- Comunicar oral y de manera escrita (en español) in de su quehacer profesional. Importancia	3,2951	,76804	122
4.- Conocimiento de un idioma extranjero. Importancia	2,6557	,90700	122
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. Importancia	2,5410	,80440	122
6.- Gestionar la búsqueda de in. Importancia	3,1230	,74499	122
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional. Importancias	3,6066	,55384	122
8.- Tomar decisiones. Importancia	3,6885	,54670	122
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	3,5984	,55536	122
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	3,6393	,54645	122
11.- Trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen).	2,5820	,87045	122
12.- Relacionarse interpersonalmente.	3,5574	,54620	122
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	3,2049	,72657	122
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	3,4754	,59214	122
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	3,8197	,46384	122
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	3,7623	,48196	122
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	3,4016	,59834	122
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	3,5574	,54620	122
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	3,2049	,60218	122
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	2,8279	,75725	122
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	3,2131	,65844	122
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	3,3607	,78272	122

23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	2,5902 ,90685 122
24.- Asumir responsabilidades.	3,5574 ,53085 122
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	3,5902 ,52624 122
26.- Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.	3,5656 ,56022 122
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	3,4180 ,66606 122
28.- Manejar las posibles frustraciones del quehacer profesional.	3,3852 ,64854 122
29.- Interpretar intenciones de otras personas, basadas en evidencia susceptible de ser medida.	2,8607 ,69610 122
30.- Expresión de compromiso social en el quehacer profesional.	3,3033 ,60150 122
31.- Manifestar respuestas de sensibilidad frente a problemas de la humanidad.	2,9590 ,76491 122
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias (personales, ambientales e institucionales por ejemplo).	2,9672 ,77069 122
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos.	3,1148 ,84498 122
34.- Establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes.	3,3525 ,70326 122
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	2,3934 ,81876 122
36.- Saber obtener in de forma efectiva (de libros y revistas especializadas, y de otra documentación, por ejemplo).	3,3279 ,75452 122
37.- Ser capaz de obtener in de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.	3,1885 ,76420 122

Anexo 2 Tabla 100 Estadísticos total-elemento importancia

Tabla 100 Estadísticos total-elemento importancia

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	116,9754	101,545	,320	,856
Ítem 2	117,0082	101,281	,375	,854
Ítem 3	117,0000	102,645	,277	,857
Ítem 4	117,6393	101,307	,297	,857
Ítem 5	117,7541	98,716	,512	,851
Ítem 6	117,1721	98,854	,549	,850
Ítem 7	116,6885	103,886	,297	,856
Ítem 8	116,6066	105,414	,164	,859
Ítem 9	116,6967	104,643	,229	,857
Ítem 10	116,6557	104,740	,224	,858
Ítem 11	117,7131	100,834	,341	,856
Ítem 12	116,7377	103,517	,336	,855
Ítem 13	117,0902	101,388	,385	,854
Ítem 14	116,8197	104,248	,244	,857
Ítem 15	116,4754	105,276	,216	,858
Ítem 16	116,5328	105,722	,161	,858
Ítem 17	116,8934	104,311	,236	,857
Ítem 18	116,7377	104,013	,291	,856
Ítem 19	117,0902	103,950	,263	,857
Ítem 20	117,4672	99,557	,491	,851
Ítem 21	117,0820	102,175	,371	,855
Ítem 22	116,9344	100,260	,426	,853
Ítem 23	117,7049	97,879	,493	,851
Ítem 24	116,7377	103,699	,330	,856
Ítem 25	116,7049	105,631	,152	,859
Ítem 26	116,7295	102,744	,395	,854
Ítem 27	116,8770	105,464	,120	,860
Ítem 28	116,9098	103,669	,262	,857
Ítem 29	117,4344	101,884	,369	,855

Ítem 30	116,9918	101,711	,451	,853
Ítem 31	117,3361	99,547	,486	,852
Ítem 32	117,3279	100,206	,437	,853
Ítem 33	117,1803	98,562	,493	,851
Ítem 34	116,9426	100,220	,485	,852
Ítem 35	117,9016	98,106	,541	,850
Ítem 36	116,9672	103,668	,215	,858
Ítem 37	117,1066	100,641	,412	,853

Anexo 3 Tabla 101 Matriz de transformación de los componentes importancia

Tabla 101 Matriz de transformación de los componentes importancia

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	,640	,458	,020	,267	,320	,183	,170	,012	,270	,144	,205	,093
2	-,256	-,285	,514	,238	,314	,270	,282	,367	-,092	,230	-,080	,280
3	-,167	,397	,490	,171	-,244	-,478	-,299	,263	,098	-,056	,286	,058
4	-,493	,532	-,228	-,306	,148	,449	-,195	,101	,013	,128	,114	,165
5	-,237	,078	-,436	,743	-,295	,074	,084	,190	,037	,130	-,111	-,167
6	,356	-,259	,005	-,083	-,368	,376	-,431	,349	-,232	,265	,297	-,057
7	-,132	-,163	,266	,185	-,296	,429	-,101	-,508	,462	-,214	,180	,135
8	,001	-,011	-,111	-,171	-,372	-,245	,275	-,188	,109	,631	,029	,488
9	-,027	,207	,353	-,180	-,185	,147	,177	-,076	,123	,384	-,288	-,679
10	,059	,119	-,014	-,238	-,418	,153	,608	,366	,014	-,452	,132	,045
11	-,209	-,131	-,062	,035	,177	-,088	,282	-,195	-,186	,139	,783	-,332
12	,077	,308	,200	,191	-,170	,141	,068	-,395	-,760	-,076	-,096	,144

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Anexo 4 Tabla 102 Estadísticos de los elementos logro

Tabla 102 Estadísticos de los elementos logro

	Desviación		
	Media	típica	N
1.- Analizar y/o sintetizar in profesional.	3,0902	,58922	122
2.- Organizar y/o planificar actividades profesionales.	3,3525	,62881	122
3.- Comunicar oral y de manera escrita (en español) in de su quehacer profesional.	3,2951	,72372	122
4.- Conocimiento de un idioma extranjero.	2,0410	,93063	122
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	2,5000	,83567	122
6.- Gestionar la búsqueda de in.	3,0574	,76384	122
7.- Solucionar problemas del quehacer profesional.	3,2951	,76804	122
8.- Tomar decisiones.	3,2869	,59585	122
9.- Trabajar en equipo y colaborar con otras personas.	3,5820	,62774	122
10.- Trabajar en equipos multidisciplinares.	3,2131	,82552	122
11.- Trabajar en un contexto internacional (fuera del país de origen).	1,6230	,91207	122
12.- Relacionarse interpersonalmente.	3,4098	,58570	122
13.- Reconocer la diversidad y multiculturalidad.	3,2623	,74748	122
14.- Razonar críticamente respecto del quehacer profesional.	3,4016	,63844	122
15.- Comprometerse de manera ética en el quehacer profesional.	3,7377	,52701	122
16.- Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.	3,0328	,75989	122
17.- Adaptarse a las nuevas situaciones del quehacer profesional.	3,2377	,60375	122
18.- Pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.	3,2131	,76309	122
19.- Liderar positivamente el trabajo profesional.	2,9590	,68511	122
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	2,6557	,88859	122
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor.	3,3033	,71454	122

22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación profesional y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de servicios profesionales.	3,2787	,62008 122
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales.	2,5820	1,04320 122
24.- Asumir responsabilidades.	3,6803	,54948 122
25.- Valorar la propia actuación profesional de forma crítica.	3,5410	,59122 122
26.- Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.	3,4672	,63225 122
27.- Expresar las emociones de manera adecuada.	3,1721	,68866 122
28.- Manejar las posibles frustraciones del quehacer profesional.	3,0820	,69935 122
29.- Interpretar intenciones de otras personas, basadas en evidencia susceptible de ser medida.	2,9590	,81715 122
30.- Expresión de compromiso social en el quehacer profesional.	3,3361	,71131 122
31.- Manifestar respuestas de sensibilidad frente a problemas de la humanidad.	3,0492	,91681 122
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias (personales, ambientales e institucionales por ejemplo).	3,1393	,73085 122
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos.	3,1721	,83014 122
34.- Establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes.	3,0656	,86948 122
35.- Desarrollar presentaciones audiovisuales.	2,9262	,84470 122
36.- Saber obtener in de forma efectiva (de libros y revistas especializadas, y de otra documentación, por ejemplo).	3,0492	,73690 122
37.- Ser capaz de obtener in de otras personas de forma efectiva para el quehacer profesional.	3,1721	,67656 122

Anexo 5 Tabla 103 Estadísticos total-elemento logro

Tabla 103 Estadísticos total-elemento logro

ITEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	112,1311	193,222	,535	,922
2	111,8689	194,594	,419	,923
3	111,9262	194,548	,360	,924
4	113,1803	191,620	,382	,924
5	112,7213	191,624	,433	,923
6	112,1639	191,593	,481	,922
7	111,9262	189,788	,565	,922
8	111,9344	192,541	,571	,922
9	111,6393	197,373	,259	,925
10	112,0082	188,025	,602	,921
11	113,5984	191,499	,396	,924
12	111,8115	196,617	,327	,924
13	111,9590	190,783	,533	,922
14	111,8197	191,885	,568	,922
15	111,4836	197,888	,281	,924
16	112,1885	188,005	,660	,920
17	111,9836	192,793	,548	,922
18	112,0082	188,901	,613	,921
19	112,2623	190,939	,577	,922
20	112,5656	186,330	,627	,921
21	111,9180	191,878	,503	,922
22	111,9426	193,360	,498	,922
23	112,6393	187,753	,472	,923
24	111,5410	196,234	,377	,924
25	111,6803	197,756	,255	,925
26	111,7541	196,270	,320	,924
27	112,0492	194,427	,387	,923
28	112,1393	191,642	,527	,922
29	112,2623	188,889	,569	,921
30	111,8852	191,226	,539	,922
31	112,1721	186,606	,595	,921
32	112,0820	195,051	,331	,924
33	112,0492	189,188	,546	,922

34	112,1557	187,405	,596	,921
35	112,2951	193,053	,365	,924
36	112,1721	190,805	,540	,922
37	112,0492	190,097	,632	,921

Anexo 6 Tabla 104 Matriz de transformación de los componentes logro

Tabla 104 Matriz de transformación de los componentes logro

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	,562	,370	,359	,405	,334	,267	,228	,130	,041
2	-,533	,775	-,130	,021	,264	-,115	-,058	,019	,107
3	,509	,226	-,636	-,073	-,113	,054	-,328	-,208	,336
4	,286	,111	,006	-,321	,153	-,411	-,328	,580	-,408
5	,033	,396	,122	-,172	-,786	,304	,131	,160	-,210
6	,129	,031	-,011	-,425	-,008	-,355	,663	,147	,464
7	-,040	-,018	,501	-,449	,086	,303	-,457	,044	,485
8	,167	,164	,147	-,471	,205	-,013	,109	-,680	-,431
9	,109	,118	,402	,307	-,339	-,659	-,229	-,301	,165

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Anexo 7 Cuestionario de Competencias Genérico-Transversales de estudiantes de Psicología (CGTEPs)

Introducción:

El presente cuestionario se inserta en el proyecto de investigación “El desarrollo personal como competencia genérica y transversal en la de Psicología: su importancia y nivel de logro y busca determinar los niveles de relevancia y logro que los estudiantes en proceso de práctica profesional en Psicología le asignan a estas competencias.

El cuestionario está formado por cuatro partes: la primera con nueve preguntas introductorias y cuya finalidad es la obtención de información e identificación de los respondientes para categorizar adecuadamente la información de las siguientes tres partes. La segunda parte está compuesta por un cuestionario para medir el nivel de relevancia de 37 competencias genéricas y transversales. La tercera mide la percepción en el nivel de logro de estas 37 competencias y la cuarta sección y final está formada por cinco preguntas generales que relacionan las competencias con la que cada estudiante recibió en su Universidad.

Primera parte: Por favor conteste a las siguientes preguntas introductorias

- 1.- Universidad: _____ Sede _____
- 2.- Sexo: Masculino Femenino
- 3.- Año de ingreso a la carrera:
- 4.- Curso o nivel actual: año
- 5.- Realiza o realizó recientemente Práctica Profesional: No Si
- 6.- Área de realización de Práctica Profesional:
 - Social Comunitaria
 - Educativa/Educacional
 - Clínica
 - Laboral/Organizacional
 - Otra ¿Cuál? _____

7.- Su malla curricular tenía cursos o asignaturas de Desarrollo Personal, Profesional o similares

No Si ¿Cuántos? Semestrales Anuales

8.- Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias personales: Si No Medianamente

9.- Considera usted que su malla curricular favoreció el desarrollo de competencias profesionales. Si No Medianamente

Segunda parte: Cuestionario del nivel de importancia de Competencias Genérico-Transversales

Instrucciones: A continuación se presentan un conjunto de 37 competencias y le solicitamos a usted pueda marcar con una **X** la casilla que mejor represente su **nivel de relevancia** para cada una de las competencias, bajo los N° 1, 2, 3 o 4, según éste represente su nivel de relevancia.

Poco Importante 1 ←————→ **4 Muy importante**

Competencias genérico-transversales:				
Instrumentales (marque solo 4 competencias con la puntuación máxima)	1	2	3	4
1.- Capacidad de Análisis y síntesis				
2.- Capacidad de organización y planificación				
3.- Capacidad de comunicación oral y escrita en español				
4.- Conocimiento de un idioma extranjero				
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio				
6.- Capacidad de gestión de la in				
7.- Capacidad de resolución de problemas				
8.- Capacidad de tomar decisiones				
Personales (marque solo 4 competencias con la puntuación máxima)	1	2	3	4
9.- Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas				
10.- Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares				
11.- Capacidad para trabajar en un contexto internacional				
12.- Habilidad en las relaciones interpersonales				
13.- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad				
14.- Razonamiento crítico				
15.- Compromiso ético				
Sistémicas (marque solo 4 competencias con la puntuación máxima)	1	2	3	4
16.- Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión				
17.- Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones				
18.- Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos				
19.- Capacidad de liderazgo				
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres				
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor				

22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios				
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales				
Otras competencias (marque solo 8 competencias con la puntuación máxima)	1	2	3	4
24.- Capacidad para asumir responsabilidades				
25.- Capacidad de autocrítica; ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica				
26.- Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.				
27.- Capacidad para expresar los propios sentimientos				
28.- Relativizar las posibles frustraciones				
29.- Saber interpretar las intenciones de otras personas				
30.- Expresión de compromiso social				
31.- Mostrar sensibilidad hacia los problemas de la humanidad				
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales				
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos				
34.- Capacidad para establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes				
35.- Saber desarrollar presentaciones audiovisuales				
36.- Saber obtener in de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación				
37.- Ser capaz de obtener in de otras personas de forma efectiva				

Tercera parte: Cuestionario del nivel de logro de Competencias Genérico-Transversales

A continuación se presenta el mismo conjunto de competencias, pero ahora le solicitamos que pueda usted evaluar en términos generales el **nivel de logro** que usted considera haber alcanzado hasta su práctica profesional.

Marque con una X la casilla que mejor represente su percepción de **nivel de logro** de estas competencias.

No logrado 1 \longleftrightarrow **4 Totalmente logrado**

Competencias genérico-transversales				
Instrumentales	1	2	3	4
1.- Capacidad de Análisis y síntesis				
2.- Capacidad de organización y planificación				
3.- Capacidad de comunicación oral y escrita en español				
4.- Conocimiento de un idioma extranjero				
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio				
6.- Capacidad de gestión de la in				
7.- Capacidad de resolución de problemas				
8.- Capacidad de tomar decisiones				
Personales	1	2	3	4
9.- Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas				
10.- Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares				
11.- Capacidad para trabajar en un contexto internacional				
12.- Habilidad en las relaciones interpersonales				
13.- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad				
14.- Razonamiento crítico				
15.- Compromiso ético				
Sistémicas	1	2	3	4
16.- Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión				
17.- Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones				

18.- Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos				
19.- Capacidad de liderazgo				
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres				
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor				
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios				
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales				
Otras competencias	1	2	3	4
24.- Capacidad para asumir responsabilidades				
25.- Capacidad de autocrítica; ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica				
26.- Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.				
27.- Capacidad para expresar los propios sentimiento				
28.- Relativizar las posibles frustraciones				
29.- Saber interpretar las intenciones de otras personas				
30.- Expresión de compromiso social				
31.- Mostrar sensibilidad hacia los problemas de la humanidad				
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales				
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos				
34.- Capacidad para establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes				
35.- Saber desarrollar presentaciones audiovisuales				
36.- Saber obtener in de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación				
37.- Ser capaz de obtener in de otras personas de forma efectiva				

Cuarta parte: Preguntas generales finales:

I.- Revisadas las 37 competencias anteriores; ¿considera usted que el plan curricular de su universidad contribuyó al desarrollo de estas competencias?

Si No Medianamente

II.- Las competencias revisadas anteriormente estaban consideradas en su malla curricular

Si No Medianamente

III.- Considera usted necesario que los planes curriculares de Psicología contemplen de estas competencias

Si No Medianamente

IV.- Considera usted importante estas competencias para el desempeño profesional del Psicólogo-Psicóloga

Si No Medianamente

V.- Contextualizado en su lugar de práctica como referencia; considera que estas competencias son requeridas por el empleador del profesional Psicólogo.

Si No Medianamente

MUCHAS GRACIAS POR EL TIEMPO DEDICADO A CONTESTAR ESTE
CUESTIONARIO

Anexo 8 Cuestionario de Competencias Genérico-Transversales de docentes de Psicología (CGTDPs)

Introducción:

El presente cuestionario se inserta en el proyecto de investigación “El desarrollo personal como competencia genérica y transversal en la de Psicología: su importancia y nivel de logro. Busca determinar los niveles de relevancia y percepción de logro que los profesores le adjudican a un conjunto de competencias que se esperan hayan alcanzado los estudiantes en proceso de práctica profesional en Psicología.

El cuestionario está formado por cuatro partes: la primera con seis preguntas introductorias y cuya finalidad es la obtención de in o identificación de los respondientes para categorizar adecuadamente la in de las siguientes tres partes. La segunda parte está compuesta por un cuestionario para medir el nivel de relevancia de 37 competencias genéricas y transversales. La tercera mide la percepción en el nivel de logro de estas 37 competencias en los estudiantes y la cuarta sección y final está formada por cinco preguntas generales que relacionan las competencias con la entregada por la institución.

Primera parte: Por favor conteste a las siguientes preguntas introductorias

1.- Universidad: _____ Sede _____

2.-Sexo: Masculino Femenino

3.- Año de ingreso a la carrera:

4.- Curso o nivel en que imparte docencia año

5.- Asignaturas que normalmente imparte

6.- Área de la Psicología en la cual usted se desempeña

- Social Comunitaria
- Educativa/Educacional
- Clínica
- Laboral/Organizacional
- Otra ¿Cuál? _____

Segunda parte: Cuestionario del nivel de importancia de Competencias Genérico-Transversales

Instrucciones: A continuación se presentan un conjunto de 37 competencias y le solicitamos a usted pueda marcar con una **X** la casilla que mejor represente su **nivel de relevancia** para cada una de las competencias, bajo los N° 1, 2, 3 o 4, según éste represente su nivel de relevancia.

Poco Importante 1 ←————→ **4 Muy importante**

Competencias genérico-transversales:				
Instrumentales (marque solo 4 competencias con la puntuación máxima)	1	2	3	4
1.- Capacidad de Análisis y síntesis				
2.- Capacidad de organización y planificación				
3.- Capacidad de comunicación oral y escrita en español				
4.- Conocimiento de un idioma extranjero				
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio				
6.- Capacidad de gestión de la in				
7.- Capacidad de resolución de problemas				
8.- Capacidad de tomar decisiones				
Personales (marque solo 4 competencias con la puntuación máxima)	1	2	3	4
9.- Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas				
10.- Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares				
11.- Capacidad para trabajar en un contexto internacional				
12.- Habilidad en las relaciones interpersonales				
13.- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad				
14.- Razonamiento crítico				
15.- Compromiso ético				

Sistémicas (marque solo 4 competencias con la puntuación máxima)	1	2	3	4
16.- Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión				
17.- Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones				
18.- Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos				
19.- Capacidad de liderazgo				
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres				
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor				
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios				
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales				
Otras competencias (marque solo 8 competencias con la puntuación máxima)	1	2	3	4
24.- Capacidad para asumir responsabilidades				
25.- Capacidad de autocrítica; ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica				
26.- Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.				
27.- Capacidad para expresar los propios sentimientos				
28.- Relativizar las posibles frustraciones				
29.- Saber interpretar las intenciones de otras personas				
30.- Expresión de compromiso social				
31.- Mostrar sensibilidad hacia los problemas de la humanidad				
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales				
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos				
34.- Capacidad para establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes				
35.- Saber desarrollar presentaciones audiovisuales				
36.- Saber obtener in de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación				
37.- Ser capaz de obtener in de otras personas de forma efectiva				

Tercera parte: Cuestionario del nivel de logro de Competencias Genérico-Transversales

A continuación se presenta el mismo conjunto de competencias, pero ahora le solicitamos que pueda usted evaluar en términos generales el **nivel de logro** que considera han logrado hasta su práctica profesional, los estudiantes de Psicología de esta universidad.

Marque con una X la casilla que mejor represente su percepción de **nivel de logro** de estas competencias considerando la generalidad de los estudiantes de psicología que se encuentran realizando su práctica profesional.

No logrado 1 \longleftrightarrow **4 Totalmente logrado**

Competencias genérico-transversales:				
Instrumentales	1	2	3	4
1.- Capacidad de Análisis y síntesis				
2.- Capacidad de organización y planificación				
3.- Capacidad de comunicación oral y escrita en español				
4.- Conocimiento de un idioma extranjero				
5.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio				
6.- Capacidad de gestión de la in				
7.- Capacidad de resolución de problemas				
8.- Capacidad de tomar decisiones				
Personales	1	2	3	4
9.- Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas				
10.- Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares				
11.- Capacidad para trabajar en un contexto internacional				
12.- Habilidad en las relaciones interpersonales				
13.- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad				
14.- Razonamiento crítico				
15.- Compromiso ético				
Sistémicas	1	2	3	4
16.- Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión				
17.- Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones				

18.- Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos				
19.- Capacidad de liderazgo				
20.- Conocimiento de otras culturas y costumbres				
21.- Iniciativa y espíritu emprendedor				
22.- Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios				
23.- Sensibilidad hacia temas medioambientales				
Otras competencias	1	2	3	4
24.- Capacidad para asumir responsabilidades				
25.- Capacidad de autocrítica; ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica				
26.- Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.				
27.- Capacidad para expresar los propios sentimientos				
28.- Relativizar las posibles frustraciones				
29.- Saber interpretar las intenciones de otras personas				
30.- Expresión de compromiso social				
31.- Mostrar sensibilidad hacia los problemas de la humanidad				
32.- Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales				
33.- Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y pueblos				
34.- Capacidad para establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes				
35.- Saber desarrollar presentaciones audiovisuales				
36.- Saber obtener in de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación				
37.- Ser capaz de obtener in de otras personas de forma efectiva				

Cuarta parte: Preguntas generales finales:

I.- Revisadas las 37 competencias anteriores; ¿considera usted que el plan curricular de esta universidad contribuye al desarrollo de estas competencias en los estudiantes de psicología?

Si No Medianamente

II.- Las competencias revisadas anteriormente están consideradas en la malla curricular de esta universidad

Si No Medianamente

III.- Considera usted necesario que los planes curriculares de Psicología contemplen de estas competencias

Si No Medianamente

IV.- Considera usted importante estas competencias para el desempeño profesional del Psicólogo-Psicóloga

Si No Medianamente

V.- Considera que estas competencias son requeridas por el empleador del profesional Psicólogo.

Si No Medianamente

MUCHAS GRACIAS POR EL TIEMPO DEDICADO A CONTESTAR ESTE
CUESTIONARIO

Anexo 9 Carta solicitud de autorización para participación en investigación.

Santiago, 05 de Octubre de 2010

Señora
Directora de Escuela de Psicología
Institución N° 1
Presente

De mi consideración:

Junto con un cordial saludo, la presente tiene por finalidad solicitar a usted autorización para realizar en vuestra escuela la aplicación de dos instrumentos de medición que forman parte del trabajo de tesis doctoral del remitente, denominado “El desarrollo personal como competencia genérica y transversal en la de Psicología: su importancia y nivel de logro”.

Los instrumentos están dirigidos a estudiantes de quinto año de Psicología (que cursan su práctica profesional) y a docentes de su escuela. Estos son:

- a) Cuestionario de Competencias Genérico-Transversales de estudiantes de Psicología (CGTEPs)
- b) Cuestionario de Competencias Genérico-Transversales de docentes de Psicología (CGTDPs).

Además de esta solicitud, el investigador responsable se compromete a resguardar los siguientes aspectos éticos en la aplicación, análisis y difusión de sus resultados.

- a) La voluntariedad de los participantes. Esto es aceptar que tanto estudiantes como docentes no respondan los instrumentos de medición.
- b) La finalidad de la investigación. Esto es informar acerca de la finalidad del estudio, aspecto que está operacionalizado en los respectivos instrumentos. Además la investigación se corresponde con un diseño no experimental de investigación, por tanto no existe manipulación de variables.
- c) La confidencialidad y anonimato de la in. Esto es resguardar datos relativos a la identificación de los participantes y por ende a las instituciones a las cuales pertenece. El investigador se referirá en sus futuras publicaciones como: muestra 1 y muestra 2, institución A e institución B o cualquier otra denominación similar.
- d) Devolución de resultados. El investigador se responsabiliza y compromete a entregar los resultados de la institución mediante un documento escrito (tipo informe) u otra modalidad con previo acuerdo de las partes.

La investigación considera aplicar los instrumentos en las sedes de Santiago y La Serena.

Los instrumentos requieren ser aplicados en dos fases; la primera destinada a una muestra piloto de 15 estudiantes y 10 docentes, con fecha estimativa la semana del 18 al 22 de octubre y la definitiva durante la primera o segunda semana de noviembre del 2010.

Adjunto a la presente los respectivos instrumentos.

Sin otro particular, le saluda muy atte.

Alfredo Espinoza García

Doctorando en Investigación e Innovación Educativa

Docente Universidad Santo Tomas

Anexo 10 Carta solicitud de autorización para participación en investigación

Santiago, 02 de Noviembre de 2010

Señora
Directora de Escuela de Psicología
Institución N° 2
Presente

De mi consideración:

Junto con un cordial saludo, la presente tiene por finalidad solicitar a usted autorización para realizar en vuestra escuela la aplicación de dos instrumentos de medición que forman parte del trabajo de tesis doctoral del remitente, denominado “El desarrollo personal como competencia genérica y transversal en la de Psicología: su importancia y nivel de logro”.

Los instrumentos están dirigidos a estudiantes de quinto año de psicología que cursan su práctica profesional y a docentes supervisores de su escuela. Estos son:

- c) Cuestionario de Competencias Genérico-Transversales de estudiantes de Psicología (CGTEPs)
- d) Cuestionario de Competencias Genérico-Transversales de docentes de Psicología (CGTDPs)

Además de esta solicitud, el investigador responsable se compromete a resguardar los siguientes aspectos éticos en la aplicación, análisis y difusión de sus resultados.

- e) La voluntariedad de los participantes. Esto es aceptar que tanto estudiantes como docentes no respondan los instrumentos de medición.
- f) La finalidad de la investigación. Esto es informar acerca de la finalidad del estudio, aspecto que está operacionalizado en los respectivos instrumentos. Además la investigación se corresponde con un diseño no experimental de investigación, por tanto no existe manipulación de variables.
- g) La confidencialidad y anonimato de la in. Esto es resguardar datos relativos a la identificación de los participantes y por ende a las instituciones a las cuales pertenece. El investigador se referirá en sus futuras publicaciones como: muestra 1 y muestra 2, institución A e institución B o cualquier otra denominación similar.

- h) Devolución de resultados. El investigador se responsabiliza y compromete a entregar los resultados de la institución mediante un documento escrito (tipo informe) u otra modalidad con previo acuerdo de las partes.

La investigación considera aplicar los instrumentos en la sede de Santiago.

Los instrumentos requieren ser aplicados en dos fases; la primera destinada a una muestra piloto, con fecha estimativa la primera quincena de noviembre y la definitiva durante la primera o segunda semana de diciembre del 2010.

Adjunto a la presente los respectivos instrumentos.

Sin otro particular, le saluda muy atte.

Alfredo Espinoza García

Doctorando en Investigación e Innovación Educativa

Docente Universidad Santo Tomas

Anexo 11 Carta solicitud validación instrumento de medición dirigida al Juez N° 1

Santiago, 05 de Octubre de 2010

Señor
Magíster en Psicología
Presente

De mi consideración:

Junto con un cordial saludo, tengo a bien solicitar a usted pueda evaluar como juez experto, en su calidad de experto, los instrumentos de medición adjuntos y que forman parte del proyecto de tesis doctoral denominado “El desarrollo personal como competencia genérica y transversal en la de Psicología: su importancia y nivel de logro”.

Los instrumentos están dirigidos a estudiantes de quinto año de la carrera de Psicología y que actualmente se encuentran en proceso de realización de su práctica profesional y de docentes de la citada carrera.

El cuestionario dirigido a los estudiantes consta de cuatro partes; la primera con 9 preguntas cerradas relativas a in del respondiente; la segunda mide el nivel de importancia de un conjunto de 37 competencias genéricas y transversales que los estudiantes de quinto año de Psicología le adjudican a esas competencias; la tercera parte busca medir el nivel de logro de esas 37 competencias. La cuarta parte y final está formada por 5 preguntas mixtas (cerradas y abiertas) que buscan in sobre relación que pueda existir entre la en psicología y el desarrollo de las competencias genéricas y transversales.

El cuestionario para los docentes mantiene similar estructura a la de los estudiantes, con excepción de la primera parte donde se le formulan solo 6 preguntas identificatorias.

Las partes dirigidas a medir el nivel de importancia y de logro de las competencias genéricas y transversales, ha sido tomado del estudio realizado en España sobre la titulación en Psicología en ese país y que formó parte del estudio europeo de la titulación en Psicología.

Se ha seleccionado un formato tipo escala Likert en la escala 1 a 4; donde el 1 corresponde a poco importante o no logrado y 4 corresponde a muy importante o totalmente logrado según el instrumento (nivel de importancia y nivel de logro).

En espera de su aceptación y posterior comentarios, le saluda atte.

Alfredo Espinoza García

Doctorando en Investigación e Innovación Educativa

Anexo 12 Carta solicitud validación instrumento de medición dirigida al Juez N° 2

Santiago, 05 de Octubre de 2010

Señor
Doctor en Psicología
Presente

De mi consideración:

Junto con un cordial saludo, tengo a bien solicitar a usted pueda evaluar como juez experto, en su calidad de doctor, los instrumentos de medición adjuntos y que forman parte del proyecto de tesis doctoral denominado “El desarrollo personal como competencia genérica y transversal en la de Psicología: su importancia y nivel de logro”.

Los instrumentos están dirigidos a estudiantes de quinto año de la carrera de Psicología y que actualmente se encuentran en proceso de realización de su práctica profesional y de docentes de la citada carrera.

El cuestionario dirigido a los estudiantes consta de cuatro partes; la primera con 9 preguntas cerradas relativas a in del respondiente; la segunda mide el nivel de importancia de un conjunto de 37 competencias genéricas y transversales que los estudiantes de quinto año de Psicología le adjudican a esas competencias; la tercera parte busca medir el nivel de logro de esas 37 competencias. La cuarta parte y final está formada por 5 preguntas mixtas (cerradas y abiertas) que buscan in sobre relación que pueda existir entre la en psicología y el desarrollo de las competencias genéricas y transversales.

El cuestionario para los docentes mantiene similar estructura a la de los estudiantes, con excepción de la primera parte donde se le formulan solo 6 preguntas identificatorias.

Las partes dirigidas a medir el nivel de importancia y de logro de las competencias genéricas y transversales, ha sido tomado del estudio realizado en España sobre la titulación en Psicología en ese país y que formó parte del estudio europeo de la titulación en Psicología.

Se ha seleccionado un formato tipo escala Likert en la escala 1 a 4; donde el 1 corresponde a poco importante o no logrado y 4 corresponde a muy importante o totalmente logrado según el instrumento (nivel de importancia y nivel de logro).

En espera de su aceptación y posterior comentarios, le saluda atte.

Alfredo Espinoza García

Doctorando en Investigación e Innovación Educativa

Anexo 13 Carta solicitud validación instrumento de medición dirigida al Juez N° 3

Santiago, 05 de Octubre de 2010

Señor
Doctor en Psicología
Presente

De mi consideración:

Junto con un cordial saludo, tengo a bien solicitar a usted pueda evaluar como juez experto, en su calidad de doctor, los instrumentos de medición adjuntos y que forman parte del proyecto de tesis doctoral denominado “El desarrollo personal como competencia genérica y transversal en la de Psicología: su importancia y nivel de logro”.

Los instrumentos están dirigidos a estudiantes de quinto año de la carrera de Psicología y que actualmente se encuentran en proceso de realización de su práctica profesional y de docentes de la citada carrera.

El cuestionario dirigido a los estudiantes consta de cuatro partes; la primera con 9 preguntas cerradas relativas a in del respondiente; la segunda mide el nivel de importancia de un conjunto de 37 competencias genéricas y transversales que los estudiantes de quinto año de Psicología le adjudican a esas competencias; la tercera parte busca medir el nivel de logro de esas 37 competencias. La cuarta parte y final está formada por 5 preguntas mixtas (cerradas y abiertas) que buscan in sobre relación que pueda existir entre la en psicología y el desarrollo de las competencias genéricas y transversales.

El cuestionario para los docentes mantiene similar estructura a la de los estudiantes, con excepción de la primera parte donde se le formulan solo 6 preguntas identificatorias.

Las partes dirigidas a medir el nivel de importancia y de logro de las competencias genéricas y transversales, ha sido tomado del estudio realizado en España sobre la titulación en Psicología en ese país y que formó parte del estudio europeo de la titulación en Psicología.

Se ha seleccionado un formato tipo escala Likert en la escala 1 a 4; donde el 1 corresponde a poco importante o no logrado y 4 corresponde a muy importante o totalmente logrado según el instrumento (nivel de importancia y nivel de logro).

En espera de su aceptación y posterior comentarios, le saluda atte.

Alfredo Espinoza García

Doctorando en Investigación e Innovación Educativa