

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.
ESCUELA DE PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA.**

**MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
INTEGRALES ORIENTADO AL PREGRADO
DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA,
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.**

AUTORA: PURIFICACIÓN PRIETO R.

CARACAS, 2015.

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.
ESCUELA DE PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA.**

**MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
INTEGRALES ORIENTADO AL PREGRADO
DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA,
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.**

Autora: PURIFICACIÓN PRIETO R.

**Trabajo de Ascenso presentado
para optar a la categoría de Profesor Agregado
en el Escalafón del personal docente de la
Facultad de Humanidades y Educación de la
Universidad Central de Venezuela.**

***“La reforma de la universidad tiene un objetivo vital:
La reforma del pensamiento que permitiría el
pleno empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma
no programática, sino paradigmática, que atañe a
nuestra aptitud de organizar el conocimiento.”***

Edgar Morín.

INDICE

Resumen.

Introducción. 1

Formación del Psicólogo Clínico en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. 9

Consideraciones Generales. 9

Opción de Psicología Clínica. 27

Competencias Profesionales en Psicología. 35

Las competencias como elementos formativos, competencias integrales. 55

Reflexiones finales. 74

Referencias. 88

Glosario. 95

Anexos.

| FIGURA | INDICE DE FIGURAS | Página |
|---------------|---|---------------|
| 1 | Representación esquemática de las Competencias Transversales. (Fuente: Sarnachiaro, 2015). | 6 |
| 2 | Estructura Académica de la Escuela de Psicología. (Fuente: Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.) | 10 |
| 3 | Representación de las relaciones que se establecen entre disciplinas científicas, multidisciplinas, interdisciplinas, transdisciplinas y otras fuentes de conocimiento.(Fuente: Ribes,2005, p.7) | 22 |
| 4 | Sistema de Prelaciones para cursar la Opción de Psicología Clínica. (Fuente: Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela). | 28 |
| 5 | Estructura del Departamento de Psicología Clínica. (Fuente: Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela). | 29 |
| 6 | Definiciones de Competencia. (Fuente: Alvaro Herrera Murgueitio,sf) | 37 |
| 7 | Psicología como ciencia y Psicología como profesión, Ribes (2006) (Elaboración propia). | 43 |
| 8 | Etapas del proceso de identificación de las competencias profesionales, según Ribes (2005) (Elaboración propia) | 48 |
| 9 | Proceso de identificación de las competencias profesionales. (Elaboración propia). | 49 |
| 10 | Perfil Profesional del Psicólogo. (Elaboración propia). | 52 |
| 11 | Perfil Técnico. (Elaboración propia). | 54 |

| | | |
|-----------|---|-------------|
| 12 | Perfil Social. (Elaboración propia). | 54 |
| 13 | Evolución de los campos psicológicos= Segmentos Conductuales. Modelo de Kantor (1978). (Elaboración propia). | |
| 14 | Conceptos de capacidad y competencia. Ryle, 1949. (Elaboración propia) | 61 |
| 15 | Conceptos de habilidad y competencia. Ryle, 1949. (Elaboración propia) | 62 |
| 16 | Conceptos de aptitud y competencia, Ryle, 1949. (Elaboración propia). | 64 |
| 17 | Conceptos de capacidad, habilidad y aptitud. Ryle, 1949 (Elaboración propia) | 65 |
| 18 | Empleo del concepto de competencia según Ribes 2006. (Elaboración propia). | 66 |
| 19 | Taxonomía del comportamiento en contextos educativos Ibañez y Ribes (2001) aplicada al campo educativo (Elaboración propia). | 72.1 |
| 20 | Ciclo Básico de la Escuela de Psicología (Fuente: Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.) | 76.1 |
| 21 | Niveles de Interacción por semestre. (Elaboración propia) | 78.1 |

INDICE DE ANEXOS

- 1 Programa de la asignatura Prácticas Clínicas I.**
- 2 Programa de la asignatura Prácticas Clínicas II.**
- 3 Programa de la asignatura Prácticas Clínicas III.**
- 4 Programa de la asignatura Prácticas Clínicas IV.**
- 5 Programa de la asignatura Pasantías Institucionales.**
- 6 Lineamientos del Servicio Comunitario.**

RESUMEN.

MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS INTEGRALES ORIENTADO AL PREGRADO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

Se trata de responder a las necesidades de la formación disciplinar en la Escuela de Psicología partiendo de un análisis desde la formación por competencias, según los criterios de los niveles propuestos en la Taxonomía del Comportamiento de Ribes y López (1985) y su aplicación al contexto de la educación superior (Ibañez y Ribes, 2001), en donde sugieren el empleo de las competencias como unidades analíticas del aprendizaje. Se examina la propuesta formativa actual, específicamente la relativa a la profesionalización práctica en la Opción de Psicología Clínica, cuyo elemento problematizador es la necesidad del fomento de un *proceso de integración eficiente* en el estudiante, para luego decantar en la propuesta de la *especificación* de las *competencias integrales* y su posterior *establecimiento* recurriendo al *prácticum*.

Palabras clave: Competencias Integrales, Modelo Interconductual, Prácticum en Psicología.

INTRODUCCIÓN.

La formación universitaria de pregrado es la base del ejercicio profesional, razón por la que garantizar su pertinencia con respecto a los requerimientos del contexto laboral es uno de los requisitos a cumplir y la evaluación través de la transferencia de los aprendizajes mediante el desarrollo de habilidades y destrezas por parte del egresado, son considerados indicadores indirectos del cumplimiento de los parámetros formativos de un programa disciplinar.

En el caso de la formación de profesionales con el fin de abordar o atender las llamadas “problemáticas referentes a la salud psicológica”, la instrucción del cursante debería estar orientada al entrenamiento del mismo en aquellos criterios que le permitan abordar las situaciones problema, tanto desde la diferenciación de las posibles soluciones a partir del arsenal tecnológico del que dispondrá como parte de su formación profesional como de la valoración de la eficacia de esos procedimientos. Sin embargo, esta doble intencionalidad confunde al momento de cumplir los requisitos de una formación profesional idónea, por un lado es necesario el énfasis en la formación teórica, en la construcción de modelos explicativos basados en la caracterización del objeto y por el otro es obligatorio tener presente la “utilidad” de los mismos.

El impacto del arsenal tecnológico a nivel del individuo o de la comunidad, la psicología como una profesión aplicada, requerirá para su consolidación la consideración de los criterios disciplinares de una ciencia natural, la psicología como disciplina científica, aquellos que apuntan a la identificación y el control de los factores que inciden en la generación de las problemáticas del individuo y su correlación con los parámetros ofrecidos por la solución, lo que va a repercutir en la generación de políticas sociales dirigidas a la prevención. De manera que se observa un ritornelo entre la psicología como ciencia o disciplina generadora del conocimiento y la psicología como profesión solucionadora de los problemas del individuo o la comunidad.

Se debe aclarar que no se pretende desplegar en el presente trabajo la discusión relativa a si la psicología debe responder a los criterios de una ciencia, y ser generadora de conocimiento, o a los criterios de una profesión y disciplina aplicada, cuya importancia radica en su impacto en el contexto social según sus criterios de acción, lo que se busca es perfilar con elementos analíticos la práctica formativa a la que se enfrentan los cursantes de la carrera de psicología de la Universidad Central de Venezuela y que afronta como reto la búsqueda de elementos comunes entre las diferentes opciones de pre especialización que conforman el Ciclo Aplicado de la carrera que deben su existencia a las diversas posturas epistemológicas que contiene la Psicología, para luego llegar a la caracterización de las competencias del estudiante que se inicia en la práctica psicológica. En síntesis, se trata de responder a las necesidades de la formación disciplinar desde la independencia del modelo epistemológico de abordaje del evento psicológico, con énfasis en el estudio de las habilidades y destrezas que consolidarán el actuar competente para que el egresado pueda desempeñarse en la comunidad de manera eficaz y contribuir con sus aportes a la construcción del conocimiento que conformará la teoría.

No obstante, buscar y lograr el consenso en cuanto a la nominalidad de las competencias en el caso de la formación disciplinar en el ámbito de la Psicología no resuelve el problema de la formación o entrenamiento en las mismas. La diversidad de modelos que se reúnen bajo el rotulo de la carrera involucra a su vez multiplicidad de objetos, de métodos, de tecnologías, de teorías, lo que complicaría aún más la tarea de la búsqueda de la estrategia formativa más conveniente para el estudiante y a su vez pertinente para la disciplina. Cada área temática va a estar dividida en competencias relacionadas con un aspecto específico del conocimiento lo que las constriñe y ajusta a un campo de estudio, por tanto, las *competencias específicas* (aquellas en las que se fundamenta la singularidad de las diferentes disciplinas) dependerían de la propuesta epistemológica que esté en boga, el acuerdo entre los profesores, si se llegara a alguno, se limitaría a “qué formar”, pero no resolvería el “cómo formar” o “cómo evaluar la adquisición de lo formado” y, por supuesto, tampoco contemplaría el aspecto referido al “quién forma”, es decir, la orientación

del discurso didáctico del profesor al contenido de la materia o a las destrezas en el cursante que se consolidarían con la asignatura.

El empleo de las competencias como unidades de análisis del aprendizaje y metas del proceso formativo respondería “al qué formar” no desde un concepto sino a partir de un comportamiento específico en el estudiante y privilegiaría el “cómo formar” y “cómo evaluar la adquisición de lo formado”. El centro sería la ejecución por parte del cursante de actividades que conformarían el programa formativo y que van desde su aproximación experiencial (casi con total ausencia de información o formación) hasta su participación activa en operaciones estructuradas y que le permitirán acercarse paulatinamente al campo de acción profesional.

La ejecución de comportamientos específicos conformados por habilidades que le permitan al cursante obtener un criterio de logro o *criterio funcional* es lo que se consideraría como el *actuar competente*, sin embargo, en la actualidad el desempeño del cursante producto de la formación formal y estructurada no necesariamente se vincula con un actuar competente como egresado, lo que sugeriría la revisión de los procedimientos de enseñanza y evaluación empleados por los docentes de la carrera en la formación de pre-grado al momento de medir el establecimiento de una habilidad en el individuo; se deberían privilegiar aquellos elementos que trascienden los criterios que aluden únicamente al manejo pertinente de la información impartida en las aulas, deberían incluirse los *indicadores de la transferencia* a contextos diferentes a los empleados para la enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo el ámbito de la aplicación del quehacer profesional o del ejercicio de la investigación y, paralelamente, incorporar los *criterios de logro* construidos en conjunto con otros profesionales de la disciplina, con los usuarios, con la comunidad en la que se va a desenvolver el profesional, a un nivel más macro, lográndose de ésta manera la revisión y el establecimiento de juicios consensuados de formación.

Se propone, por tanto, un *Modelo orientado a la formación por competencias integrales*, dirigido al pre grado de la carrera de psicología que se imparte en la Universidad Central de Venezuela, orientado tanto a los cursantes de la carrera como a los recién egresados. Se emplearon como bases del mismo las categorías de análisis

de los fenómenos psicológicos descritas en la taxonomía sugerida por Ribes y López (1985) en su Teoría de la Conducta y la Metodología del Aprendizaje Reflexivo (AR) como estrategia didáctica, con el objetivo de fomentar *el proceso de integración eficiente* en el estudiante. Se pretenden describir las organizaciones funcionales de las interacciones del cursante con los espacios de formación disciplinar en el contexto académico, en ambos niveles de la carrera (Básico y Aplicado) con el objeto de implementar una estrategia que facilite la integración de los contenidos que se imparten en las aulas con la experiencia de su aplicación en los contextos laborales, mediante el fomento del acercamiento experiencial y reflexivo al ejercicio profesional.

La Taxonomía de Ribes y López (1985) señala como parámetros de análisis de los fenómenos psicológicos las organizaciones de los factores del contexto en los que se dan las interacciones entre el sujeto y los objetos y con otros sujetos; presentan la descripción de los diversos niveles de comportamiento que permiten el *ajuste* del individuo a las situaciones hasta lograr la *adaptación* final; esos niveles de comportamiento es lo que denominan *niveles de aptitud funcional* o competencia, ya que desde la propuesta del modelo interconductual, marco del que se deriva la taxonomía sugerida por los autores, los términos aptitud y competencia son utilizados como sinónimos y consideran al proceso educativo o de formación disciplinar como un fenómeno psicológico más, por tanto susceptible al análisis con idénticos parámetros. Incluyen como condición la *desprofesionalización* del conocimiento, ya que se busca romper con la premisa de que sólo los cursantes del Ciclo Aplicado tienen los conocimientos que les permiten comenzar a acercarse al campo de acción de la disciplina; se pretenden ofrecer las oportunidades al estudiante del Ciclo Básico de la carrera, momento en que la formación estructurada está orientada a los conocimientos teóricos y metodológicos, de integrar los conocimientos que adquiere mediante el acercamiento experiencial al campo aplicado, considerado como el espacio natural de unificación de la psicología como ciencia y como profesión, sin necesidad de la mediación del discurso didáctico de los profesores. Para ello se sugiere la implementación de un procedimiento *no estructurado* o *informal* de

enseñanza, conocido como Prácticum, empleado en varias Universidades (Oviedo, Salamanca) como método no estructurado de profesionalización y cuya diferencia fundamental con las prácticas y las pasantías es que, además de las actividades estructuradas sobre los contenidos u objetivos programáticos, incluye el acercamiento experiencial del estudiante desde la reflexión sobre la acción profesional que desarrolla. Que los estudiantes sean conocedores de las bases profesionales (conceptos, métodos, tecnología y teoría) no basta para ser considerados competentes, se deberían reforzar como bases la práctica reflexiva del quehacer profesional junto con la construcción de la identidad profesional.

Con ello se pretende dar respuesta a dos de los cuatro aspectos de un análisis basado en competencias sugerido por Emilio Ribes Iñesta (2006), (vale aclarar que los comentarios entre paréntesis son de quien escribe):

- (a) La *identificación* (Construir la asociación entre las competencias y las prácticas).
- (b) La *especificación* (Explicar, detallar o precisar las competencias en la práctica).
- (c) El *establecimiento* (Crear, disponer o expresar lo que se debe hacer para implantar las competencias en la práctica).
- (d) La *evaluación* (Valorar las competencias al final de la formación, considerando los criterios de logro o ejecución).

La *identificación* y la *evaluación*, se ubican al principio y al final de la carrera respectivamente, mientras que la *especificación* y el *establecimiento* constituyen el punto de interés del modelo de formación sugerido, ya que, las *competencias integrales* deberían estructurarse y fortalecerse a lo largo de los cinco años de carrera, permitiéndole al estudiante el acceso a una variedad de actividades y tareas, que no dependerían exclusivamente de la formación disciplinar y serían genéricas para una variedad de áreas, materias y situaciones del quehacer profesional de la Psicología. En el caso del programa formativo de la Escuela de Psicología, de la Universidad Central de Venezuela, resulta tan inconveniente e inadecuado esperar el momento de la formación pre-especializa o considerar las *competencias integrales* como un componente de la formación profesional y técnica por su papel en el anclaje de las competencias básicas y específicas.

Por otra parte, según Fullana, Pallisera, Paludárias y Badosa (2014), la Metodología del Aprendizaje Reflexivo, ha sido empleada en investigaciones internacionales orientadas a la formación en ciencias de la salud, como una estrategia que permite evaluar *qué aprenden* los estudiantes en profesiones de salud en el contexto superior, *cómo aprenden* y *qué necesitan* para continuar formándose. Los hallazgos de experiencias internacionales (Zabalza (2011), Alemany y Perramon (2011) y Tejada (2005) dan fé de la utilidad de la combinación del Prácticum y la Metodología del Aprendizaje Reflexivo (AR) en el desarrollo de las *competencias transversales*, definidas como

“... aquellas que caracterizan a un profesional como competente o que posee competencia profesional cuando utiliza los conocimientos y destrezas que ha aprendido en su formación (Competencia técnica), además, aplica esos conocimientos a diversas situaciones profesionales y los adapta en función de los requerimientos de su trabajo (Competencia metodológica). Pero no basta con eso. Para ser verdaderamente competente debe ser capaz de relacionarse y participar con sus compañeros de trabajo en las acciones de equipo necesarias para su tarea profesional (Competencia participativa). Y por último debe ser capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible, colaborar en la organización del trabajo (Competencia personal)...”. (Sarnachiaro, sf, (Ver figura 1)



Figura 1: Representación esquemática de las Competencias Transversales. (Sarnachiaro, 2015).

También en la construcción de las denominadas *competencias profesionales integrales*, término utilizado por Huerta, Pérez y Castellanos (2014) en su *Modelo de formación de Competencias Profesionales Integrales* y definidas como aquellas que se establecen en tres niveles, primero, las *competencias básicas*, que aluden a las capacidades intelectuales necesarias para el aprendizaje de la profesión y que incluyen las competencias cognitivas técnicas y metodológicas, que generalmente se forman en los niveles educativos primario y secundario, segundo, las *competencias genéricas* consideradas como la base de la formación profesional en la educación superior, aplicables a la solución de problemas complejos referidos a la profesionalización y tercero, las *competencias específicas* referidas a condiciones particulares de ejecución de la profesión se encontraron ventajas producto de la combinación de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo y del Prácticum. Todos los elementos de análisis y construcción de la propuesta pretenden el desarrollo de un método de enseñanza de la práctica profesional del estudiante que se forma en la Escuela de Psicología, de la Universidad Central de Venezuela, orientado a facilitar su comprensión de una realidad compleja como lo es el aprendizaje del ejercicio de la Psicología en tanto disciplina científica y profesión. Se recomienda la implementación del Prácticum desde los primeros semestres de la carrera con la finalidad de que opere como un procedimiento de enseñanza no estructurado (o informal) que posteriormente se combine con los sistemas formales y estructurados de las Prácticas Clínicas y las Pasantías Profesionales, actividades que forman parte de los procedimientos de enseñanza formal o estructurados en los últimos semestres de la carrera.

Se inicia la exposición escrita con la identificación de las características que describen el método de enseñanza que se emplea en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, tomando para ello en consideración la propuesta curricular vigente y detallando, particularmente, la Opción de Psicología Clínica, como ejemplo de la misma. Posteriormente, se presenta el concepto de competencias profesionales en Psicología como punto de partida para desembocar en la concepción de las *Competencias Integrales*. Una vez descrito el marco conceptual referente al

desarrollo del concepto de *Competencias Integrales* se presenta la propuesta del Modelo orientado a la formación por competencias integrales en el que se emplea *Prácticum* como estrategia contextual formativa de las mismas. Con ésta propuesta se brinda la oportunidad de que el estudiante desarrolle de forma paralela a su formación académica una identidad profesional en la que se integren sus aspectos subjetivos a la formación ofrecida por la carrera y que a su vez actúe como complemento a la estructura formal de enseñanza disciplinar impartida en la universidad; la base es la promoción del proceso reflexivo vinculado al quehacer profesional.

Los logros y el actuar competente del estudiante no dependerán únicamente de almacenar información aparentemente inconexa con respecto al campo laboral, ni del despliegue de destrezas en el manejo de una tecnología, sino que contemplarán tanto su identidad personal como profesional además del empleo de criterios de pertinencia en el uso de las habilidades más que de la ejecución por la ejecución en sí misma. Se esboza un escenario que pretende discurrir sobre los aspectos necesarios para iniciar la consolidación de las directrices que permitan la formación del profesional competente en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela partiendo de la especificación de las competencias integrales y del establecimiento en el plan formativo de procedimientos para su fomento y desarrollo, como elementos dinámicos y no estáticos de la formación profesional del cursante de la carrera de Psicología, en la Universidad Central de Venezuela.

FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO CLÍNICO EN LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

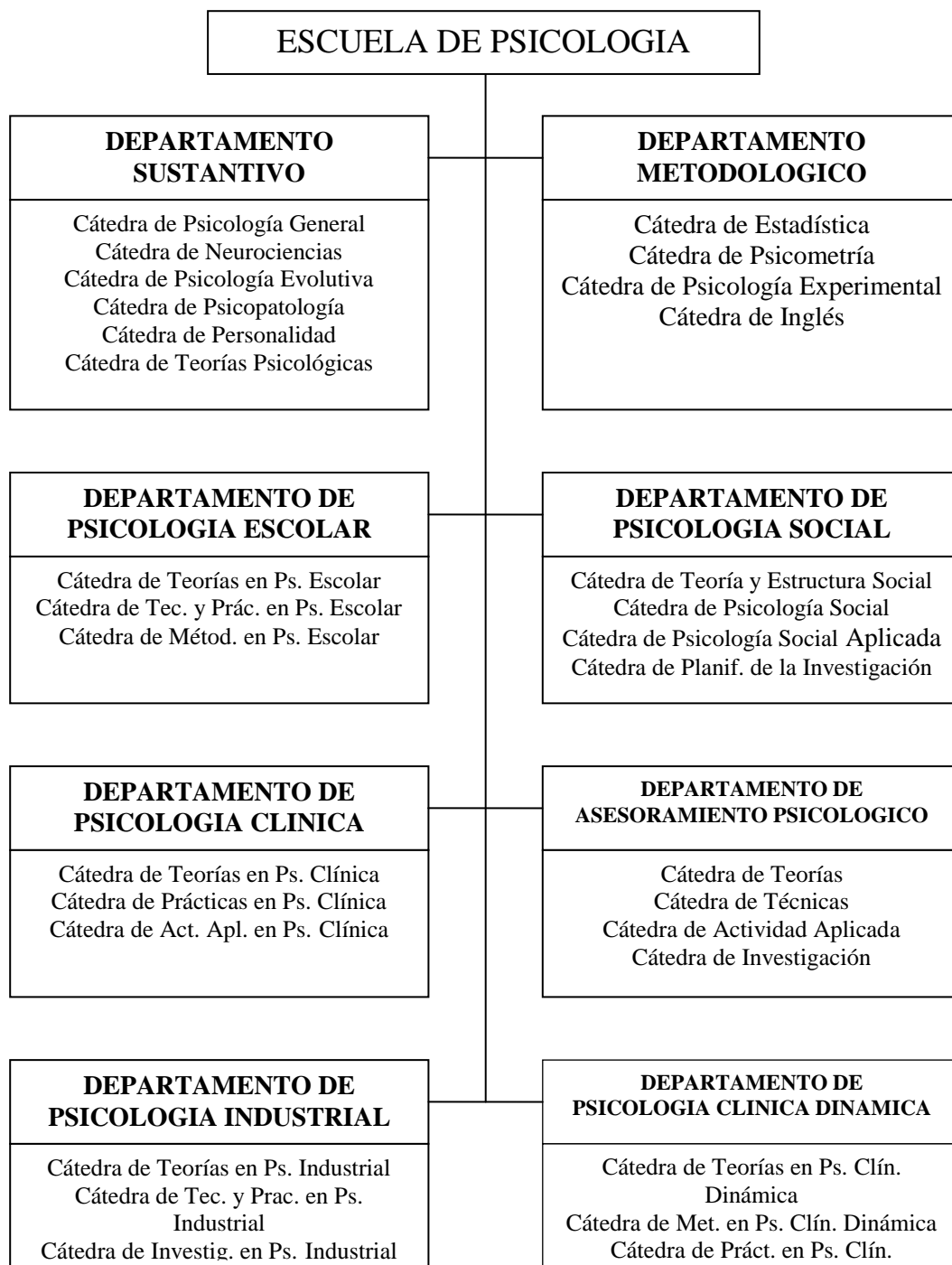
Condiciones generales.

La formación universitaria de pregrado es la responsable de establecer la base del ejercicio profesional, razón por la que, garantizar su pertinencia con respecto a los requerimientos del contexto laboral es uno de los requisitos y elementos primordiales. Su posterior evaluación a través de la transferencia de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades y destrezas que conformen una actuación competente por parte de los egresados son considerados indicadores del cumplimiento de los parámetros formativos empleados por las universidades.

En el caso particular de la formación de pregrado ofrecida en la carrera de Psicología, de la Universidad Central de Venezuela, la estructura que conforma el Plan de Estudios vigente desde el año 1976, apunta a una duración de cinco años, diez (10) semestres, la titulación es de Licenciado(a) en Psicología, los tres primeros años (seis semestres) consisten en la denominada formación básica, que está conformada por las asignaturas metodológicas y de formación sustantiva, los dos últimos años (cuatro semestres) contienen las materias orientadas a la pre-especialización propiamente dicha, momento en el que el cursante tiene la oportunidad de adquirir la formación en las destrezas que apuntan a la profesionalización de manera más directa y que buscan proporcionar al egresado el conocimiento técnico en campos de acción concretos. Dado que los períodos lectivos se desarrollan en semestres, tal como se señaló, el séptimo semestre de la carrera corresponde al primer semestre de la pre-especialización. Las Menciones u Opciones (los términos se emplean de manera indistinta) que se ofertan son Asesoramiento Psicológico y Orientación, Clínica, Clínica Dinámica, Educativa, Industrial y Social. (Ver figura 2)

FIGURA 2: ESTRUCTURA ACADEMICA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA UCV.

Fuente: Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.



En el ciclo común o básico se imparten conocimientos referidos a los aspectos teóricos y científicos de la formación del psicólogo. La premisa en la que se fundamenta la propuesta del ciclo básico o común apunta a que los conocimientos impartidos a los estudiantes se derivan de los diferentes modelos psicológicos preponderantes, privilegiando los conocimientos científicos que permiten su verificación experimental

En nuestro Plan de Estudios, el Ciclo Común se dedica predominantemente a los aspectos teóricos y científicos de la formación del Psicólogo. Si bien apreciamos en alto grado la importancia de las teorías psicológicas y su manifestación en lo que ha dado en llamarse “Escuelas Psicológicas”, estimamos necesario caracterizar lo que comúnmente se denomina conocimiento teórico. Creemos que se proporciona formación a los estudiantes cuando, frente a cada fenómeno de la conducta, se imparten los conocimientos científicos válidos, que han aportado las diferentes escuelas que pretenden explicar la totalidad del dominio de la conducta humana y/o animal; cuando decimos válidos, decimos verificados experimentalmente. Si se sigue este camino se logra simultáneamente desarrollar una actitud crítica y científica frente a la problemática psicológica. Volvemos a insistir que esto no significa desconocer la importancia del conocimiento de las distintas teorías psicológicas, pero desde el punto de vista de la enseñanza de la Psicología, el criterio sugerido para lograr aquella formación teórica contribuye mejor con este propósito, que comenzar por las teorías psicológicas sin que el alumno tenga la posibilidad de discriminar un modelo teórico y cuáles de sus derivados ha recibido, al menos, alguna verificación. Creemos además, que tiene formación teórica quien está en condiciones de teorizar, es decir, formular hipótesis explicativas acerca de los fenómenos que estudia. Esta capacidad, además de las condiciones de inteligencia e imaginación supone, no tanto el dominio exhaustivo de las teorías psicológicas, sino la profunda familiarización con los fenómenos de la disciplina que cultiva. Es decir, no hay formación teórica sólida sin el basamento fáctico. Por ello, tratamos de introducir en el Ciclo Común, además de las asignaturas denominadas metodológicas, el mayor número de materias psicológicas, que ponen en contacto al estudiante con la descripción y

explicación de la conducta. (Pensum de la carrera, 2005, p. 10 y 11).

En cuanto al Ciclo Aplicado, el pensum de estudios señala, que tiene por objeto iniciar la formación profesional del estudiante, que más tarde éste debe completar a tanto a través de cursos de especialización, post-grado como de la experiencia en el campo laboral, la premisa en la que se fundamenta el Ciclo Aplicado es el estudio y la discusión de las diferentes áreas de aplicación de la psicología su delimitación y diferenciación, con el fin de establecer lo que tienen en común y lo que es específico en cada una de ellas.

*El Ciclo Aplicado tiene por objeto iniciar la **formación profesional** del estudiante, la cual más tarde habrá de completar a través de cursos de especialización y post-grado y, naturalmente, a través de la experiencia en el trabajo. Es conveniente aclarar desde el comienzo que este segundo ciclo que llamaremos Ciclo Aplicado no está destinado a la formación de especialistas, pues esto no podría hacerse en el tiempo disponible ni con los recursos con los que actualmente cuenta la escuela. Por las consideraciones que se hacen en relación con las áreas de aplicación de la Psicología, una especialización muy estrecha no sería aconsejable.....El Ciclo Aplicado está integrado por: Asignaturas obligatorias comunes a todas las menciones. Asignaturas obligatorias para cada mención. Asignaturas electivas.* (Pensum de la carrera, 2005, p. 13).

Tres elementos destacan como definatorios del plan de estudios que constituye la oferta de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. El primer elemento formativo, es la presencia de dos etapas diferentes que a su vez pretenden complementarse, la denominada *formación básica o básico* que se desarrolla en los tres primeros años de la carrera y la llamada *pre-especialización* que ocupa los dos últimos años de estudios y está representada en seis propuestas de planes de salida (Asesoramiento Psicológico y Orientación, Clínica, Clínica Dinámica, Educativa, Industrial y Social), es importante acotar que se da por sentado

que la formación ofrecida en el *básico* es la responsable de estructurar los fundamentos para que el cursante de la carrera pueda responder a las exigencias del proceso educativo durante la *pre-especialización* para alcanzar la profesionalización.

El segundo elemento formativo, consta de una propuesta teórica, un planteamiento metodológico y un contexto aplicado, que serán diferentes, dependiendo de la opción o mención seleccionada por el cursante de la carrera. Si bien algunas de las propuestas como es el caso de Asesoramiento Psicológico y Orientación, Clínica y Clínica Dinámica y Educativa parecieran coincidir en el campo laboral en lo que respecta a la atención del individuo, evidencian una concepción del “objeto psicológico” completamente diferente, lo que marca, a su vez, una propuesta de formación independiente y particular, con énfasis en aspectos distintos. Sin embargo, un egresado formado en el esquema de las pre-especializaciones, tal como es el caso de la carrera de Psicología en la Universidad Central de Venezuela, necesitaría estar en condiciones de responder de forma *competente* a las demandas del contexto social en el que se va a desempeñar, independientemente de la formación específica recibida en cada opción o mención.

Por último, el que sería el tercer elemento formativo, apunta a la inserción de los graduados de la carrera en un campo aplicado análogo, al esperado según el título que se les otorga, que es el de Licenciado (a) en Psicología, lo que se traduce en un ejercicio profesional en ámbitos de aplicación semejantes y con exigencias similares en cuanto a la exhibición de habilidades y destrezas específicas orientadas a la satisfacción de necesidades de la comunidad sobre la base del rol social esperado del psicólogo. Se estaría entonces contemplando un esquema formativo *general*, en medio de lo *particular* de la mención; lo *general* estaría orientado por el quehacer profesional, y no por una propuesta teórica o metodológica, en cuyo caso se debería contar con una oferta amplia de especializaciones o maestrías (formación de cuarto nivel) que permitieran, en última instancia afinar, no solamente la formación para desempeñarse exitosamente en un campo laboral sino además fomentar el desarrollo de la disciplina en cuanto a su construcción como campo del saber. Lo *particular* procede de lo diverso de los objetos disciplinares de la Psicología y lo variado de las

propuestas metodológicas que definen el quehacer psicológico; a lo sumo se encuentran similitudes en cuanto a que el abordaje, de manera principal, estaría dirigido a individuos, o al componente individual en un contexto, ahora, qué se estudia de ese individuo, con qué método se aborda y las metas finales de la intervención obedecen a los supuestos de los modelos epistemológicos en que se fundamentan las propuestas de las pre-especializaciones.

Ya que la sociedad, desde su dinámica, es la responsable de generar las necesidades y ofrecer las condiciones para la exhibición de las competencias del psicólogo, los retos que se plantean desde la comunidad, exigen al graduado de la disciplina de psicología una respuesta desde, lo que se pudiese llamar, un *proceso de integración eficiente* de los diversos conocimientos que se le proporcionaron en cinco años de formación; *integración* que se intentaría en dos momentos, el primero combinando lo aprendido en el *ciclo básico* con lo adquirido en el *ciclo aplicado*, y el segundo tratando de igualar los perfiles desde *la diversidad del saber hacer* ofrecido en cada *pre especialización*. Valdría la pena preguntarse si ese *proceso de integración eficiente* deberá recaer completamente en el estudiante y es producto de una habilidad individual, o debería formar parte de las políticas institucionales, de las directrices curriculares y de los objetivos de las asignaturas que componen el plan de estudios y, por tanto, formar parte de las políticas formativas institucionales, es decir, ser de total responsabilidad del proceso de enseñanza y estar plasmado de manera directa en la estructura del plan curricular.

Puntualizando el planteamiento del párrafo anterior, se puede especular, que se ofrecen al menos dos vías orientadas a facilitar el *proceso de integración eficiente*, una que *recaería en el aprendizaje del estudiante* y la otra *en los métodos de enseñanza sugeridos por la institución* educativa, que a su vez, implicarían campos de acción particulares al momento de programar una intervención orientada a *mejorar* o a *facilitar el proceso de integración*, como parte del aprendizaje del cursante. La primera vía apuntaría a dar por sentado que el cursante es capaz por sí sólo de alcanzar el *proceso de integración eficiente*, puede suponerse que forma parte de las exigencias contempladas en el proceso de formación y por tanto se va a promover

como un componente natural del aprendizaje, lo que implicaría en definitiva que la institución poco o nada tiene que aportar al respecto de manera estructurada, es por tanto, una de las capacidades o habilidades que caracterizarían al estudiante competente. La segunda vía, *proveer o facilitar el proceso de integración eficiente desde la institución educativa*, parte de la necesidad de promover una *propuesta formativa integrada* en la que participarían activamente, cada uno de los ciclos formativos (primaria, secundaria y superior), la comunidad, los profesores y estudiantes y cuya base reposaría en el consenso entre las necesidades formativas y los roles que desempeñaría el profesional novel en una sociedad o país.

En el caso de que se apunte a confiar en el presencia de competencias en el cursante que facilitarían la prosecución académica exitosa, la primera vía, los procedimientos de selección e ingreso de los aspirantes al sistema educativo universitario serían protagónicos y se partiría de la premisa de que la *escogencia de los más aptos*, recaería sobre elementos inherentes a las pruebas empleadas en el procedimiento de selección, que serían a su vez, indicadores directos de las potencialidades del aspirante para cursar y culminar con éxito sus estudios. Por tanto, se asumirían varios supuestos, el primero apuntaría a la *presencia de un perfil* en el aspirante que se evaluaría al momento de la entrada o ingreso al sistema educativo superior, que estaría claramente detallado en cuanto a las capacidades, habilidades o destrezas que de manera probada facilitarían la prosecución exitosa de la carrera por parte del cursante en un sistema de formación educativa avanzado; el segundo supuesto, sugeriría que los sistemas educativos de primaria, secundaria y superior son complementarios, a pesar de que presentan características y exigencias distintas, al punto de darse una combinación entre la formación recibida en secundaria y la propuesta formal de las universidades; el tercer supuesto, plantearía un perfil de salida genérico del bachillerato que permitiría anticipar el desarrollo exitoso del nivel educativo por parte del estudiante en cualesquiera de las ofertas de profesionalización que seleccione, con un único indicador para establecer su presencia que sería la actuación ante las pruebas estandarizadas de selección, y aquí se presentaría un cuarto supuesto, dar por sentado que la calificación más alta en una prueba de selección de

aspirantes a la formación universitaria debería correlacionar con un alto estándar de actuación ante las exigencias de esa formación.

En la segunda vía, *proveer o facilitar el proceso de integración eficiente desde la institución educativa*, se partiría de la necesidad de una *propuesta formativa integrada* en la que participarían activamente la comunidad, los profesores y los estudiantes en cada uno de los niveles educativos (primaria, secundaria y superior), cuya base reposaría en el consenso entre las necesidades de formación y los roles que desempeñaría el profesional novel en una sociedad o país. Los acuerdos estarían plasmados a todo lo largo y ancho del plan de estudios, desde los objetivos en una asignatura en particular hasta los principios rectores del currículo de una disciplina en general, no sólo apuntarían a formar en el quehacer profesional (*saber cómo*) sino también a considerar las condiciones o criterios de uso de los conocimientos adquiridos por parte del estudiante (*saber por qué, saber para qué*), se tomarían en consideración además de la formación profesional la incorporación de las potencialidades del individuo (*saber ser y saber estar*) y se apuntaría a un campo de acción que iría desde el ejercicio directo en el campo disciplinar hasta el impacto en la sociedad. Se pretende, en síntesis, además de instruir al estudiante a incorporar la formación humana, integrar al *Ser* y no descomponerlo en segmentos en los que la *definición de quién soy* se solape e iguale con *qué hago* y que además impacte en los mecanismos de evaluación, demoliendo los criterios que califican con valoraciones de excelencia únicamente a aquellos cursantes que repiten de manera acrítica contenidos y obvian el ingenio y la creatividad de aplicaciones novedosas de los saberes.

Un elemento adicional a considerar es el concepto de sociedad bajo el que se enmarcará la acción del egresado. Argudin (2011) destaca la llamada "*sociedad de la información*", que parte de la globalización del conocimiento y en la que la formación universitaria va a responder a necesidades locales, pero también a las llamadas necesidades globales. La migración de profesionales empuja cada vez más a la universalidad del conocimiento, a la consideración predominante de las similitudes entre culturas y comunidades, de manera que los indicadores de la prosecución académica exitosa no deberían estar aislados de la multiplicidad de problemáticas ni

de la diversidad de contextos de su posible aplicación y más en el caso de la Psicología, donde estarían en conjunto con lo variado de los objetos o dominios disciplinares. Proyectos como el Tuning Europa (2001) y su versión Regional Tuning Latinoamérica (2007), apuntan a la construcción de perfiles profesionales por consenso de los actores involucrados en la formación que están establecidos en las coordenadas geográficas señaladas, como una forma de homologar y facilitar la migración de profesionales, sin embargo, hay un peligro inherente que apunta al hecho de que si bien se especifican los perfiles producto de los acuerdos para nada se discuten los métodos de enseñanza o se consideran los estilos de aprendizaje de los estudiantes, existe el riesgo, como apunta Villarreal (2007) de que todo lo que no tenga cabida en el perfil señalado se desestime, por considerarlo inapropiado; por otro lado, aquellos intereses particulares y ajenos al contexto formativo al momento de generar la propuesta de perfiles, en algunos casos, puede traer como consecuencia que se les organicen respondiendo a elementos distintos al servicio profesional, lo que redundaría en colocar a las universidades y centros de formación universitaria como meros ejecutores acríticos de la formación masificada.

Resulta inadecuado y ligero asumir, sin una exhaustiva exploración, la caracterización a priori del estudiante o del proceso de enseñanza, que facilitarían el máximo aprovechamiento de la formación universitaria y en teoría permitirían llegar de manera cómoda y no accidentada al necesario *proceso de integración eficiente*. Por lo complejo de la exploración y la necesaria consideración de la totalidad de los factores que pudiesen estar involucrados, es ineludible contar con la producción científica de investigadores que se dedican al estudio de la enseñanza de la disciplina de la Psicología en particular y a la exploración de la Educación Universitaria en general, ejemplo de ello son las publicaciones periódicas de revistas especializadas como la *Revista de Educación Superior y Sociedad*, la *Revista de la Educación Superior*, la *Revista Iberoamericana de Educación Superior* y específicamente en el caso de la Psicología de la *Revista de la Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, entre otras.

Ahora bien, entrando más de lleno en el problema referente a la formación universitaria para el ejercicio práctico de la Psicología es importante señalar que la práctica clínica contempla para su ejecución la definición del abordaje de un objeto desde un modelo particular (gestalt, dinámico, humanista o análisis conductual) y más recientemente se incorpora como elemento clarificador (Ribes, 2005) el propósito de la Psicología en general, bien como ciencia responsable de la generación de conocimientos que comparte un objeto común con otras disciplinas o como profesión comprometida con la solución de problemas sociales, problemáticas de las comunidades o situaciones de los individuos, lo que la describiría como una *disciplina de acción directa*, solucionadora de problemas sociales y que debe contemplar, para un impacto perdurable y eficaz, la *desprofesionalización* de los conocimientos que maneja el profesional de la Psicología, al ser considerado más como un *facilitador de procesos* del individuo y de las comunidades que es responsable de crear necesidades colaterales inherentes a su quehacer como experto. De manera que no solo es relevante que el practicante de la psicología determine un objeto, utilice una metodología, conozca el correcto uso de una tecnología, sino que además debe saber transferir a otros, en este caso los usuarios más directos este conocimiento para que lo empleen en su beneficio.

Ribes (2005 y 2006), introduce como elemento de análisis, la definición disciplinar de la psicología, al momento de identificar y especificar las competencias profesionales del psicólogo. Apunta a que su consideración como una *disciplina que estudia el comportamiento individual* no debe ser el único elemento que la constituya como una profesión. Subraya la importancia de reiniciar la discusión referente a la necesidad de clarificar qué es esencialmente la Psicología, comenzando con el planteamiento de dos categorías, por un lado la psicología como una *disciplina del conocimiento* y la psicología como una *profesión*, para luego retomar el punto de la formación profesional. A continuación se presenta la clasificación sugerida por Ribes (2005) de los cuerpos del conocimiento científico y sus aplicaciones, utiliza para ello los términos de *disciplinas*, *multidisciplinas*, *interdisciplinas* y *transdisciplinas* (Ribes, 2005, p. 6). Propone las siguientes definiciones:

a)Disciplina: *Se caracteriza por tener un objeto del conocimiento específico, objeto que se identifica como una abstracción de relaciones, propiedades y dimensiones de entidades y acontecimientos en la “realidad”. La física, la química, la biología, la psicología, la sociología, la economía y la lingüística son ejemplos prominentes de disciplinas científicas. (Ribes, 2005, p.6).*

De cara a la definición propuesta, se puede decir que en el caso de los contenidos, las asignaturas orientadas a la formación de los cursantes de la Opción de Psicología Clínica y más concretamente en el caso de las Prácticas Clínicas (I, II, III y IV), cumplirían con el criterio de *objeto del conocimiento específico* para ser consideradas propias de una formación disciplinar, sin embargo, sería discutible el punto de si esa *formación disciplinar* se corresponde con una *formación profesional* que aporte elementos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesionales competentes, ya que, a pesar de que están presentes un cuerpo de conocimiento y una metodología específicas para el estudio de ese objeto (se parte del estudio del comportamiento tomando como base la propuesta del Análisis Conductual) la extrapolación de los principios teóricos estudiados en un ambiente como las aulas de clases, mediados exclusivamente por el discurso didáctico de los profesores y evaluados por la repetición de los mismos en exámenes y evaluaciones de diferentes modalidades, a un contexto aplicado tal como es el caso de la atención a los usuarios que asisten al Servicio de Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela, lugar en el que los cursantes de la Opción de Psicología Clínica realizan su entrenamiento para la práctica profesional, limita y modifica radicalmente el producto final en cuanto a garantizar una “aplicación”; aunque se aporta formación disciplinar la actuación competente del estudiante no puede ser evaluada con indicadores propios, por no estar presente un espacio formativo orientado a propiciar la transferencia del conocimiento y de los saberes. Se pasa de la formación en el aula de clases a la atención de casos, y se espera que el estudiante integre la información (*saber qué*) y la acción (*saber cómo*) mediante la repetida realización de actividades

vinculadas con el ejercicio clínico. De ser posible la transferencia, sería conveniente hacer evidentes los diferentes momentos de la misma, de manera que, tanto profesores como estudiantes coincidan en la identificación de los criterios de logro de cada una de las actividades, para poder considerar la ejecución como *competente* de lo contrario se corre el riesgo de confundir *formación profesional* con *formación práctica en un cuerpo de conocimiento tecnológico* (Ribes,2005).

Al respecto, Vargas (2002), señala la necesidad de una “...*transición planificada entre la conformación de la psicología estrictamente como ciencia y el uso tecnológico de ésta ante las demandas sociales...*” (recuperado 17 de abril de 2014), apunta a que la aplicación del conocimiento sólo es posible en los niveles teórico y experimental de la ciencia y cita a Ribes y López (1985) quienes señalan que “...mientras la ciencia descomponga y establezca relaciones abstractas entre propiedades y objetos concretos no presentes en situaciones concretas no puede ser aplicada como conocimiento tecnológico....por lo que resulta pertinente hacer una diferencia aún más concreta de lo que significa el uso de los conocimientos científicos básicos en los ámbitos sociales” (p. 7). Con respecto a la tecnología, concretamente, Vargas (2002) plantea que el empleo de los conocimientos de la ciencia adaptándolos a necesidades sociales, específicas y concretas, requiere del concurso y apoyo de otras disciplinas, en cuyo caso, en opinión del autor, se estaría aludiendo a *Multidisciplina*, aunque en opinión de Ribes (2005) el término más adecuado sería *Interdisciplina*.

b) Multidisciplinas: *Convergencia de dos o más disciplinas para examinar un conjunto de problemas teóricamente relevantes para una de las disciplinas, con el concurso metodológico de otra(s) disciplina(s).Campo de intersección de dos o más disciplinas respecto a un objeto de conocimiento, incluye el objeto del conocimiento y las metodologías que permiten su análisis en distintos niveles. (Ribes, 2005, p. 6).*

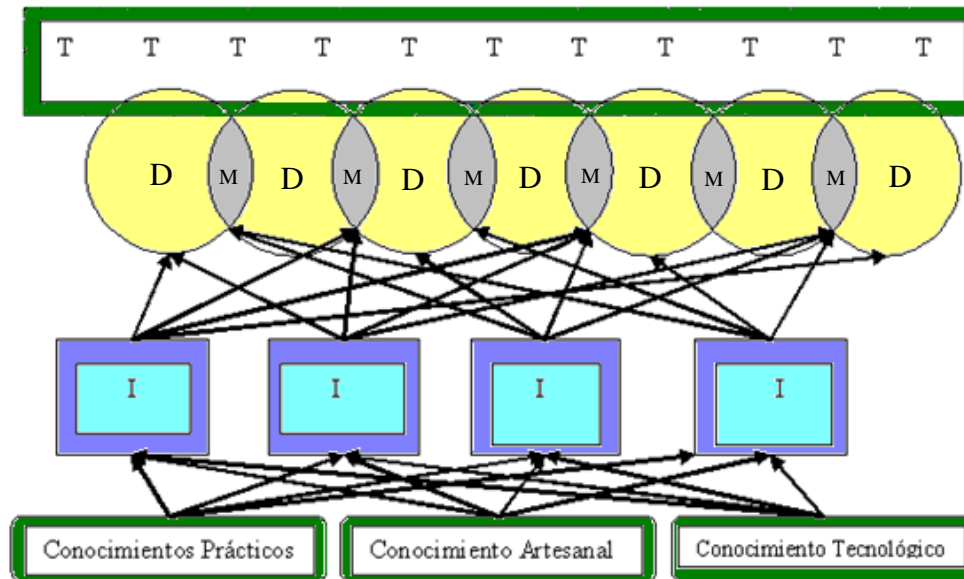
c) Interdisciplinas: Se configuran a partir de un encargo social determinado como lo puede ser la salud, la educación, etc. Los llamados encargos sociales representan un conjunto de problemas prácticos vinculados a la convivencia social. Continúa señalando Ribes (2005) "... con el fin de lograr efectividad en la realización de dicho encargo, se integra el conocimiento derivado de diversas disciplinas científicas, de distintas tecnologías y del propio conocimiento práctico vinculado a su hacer aplicado..." (p. 6).

De allí que la divulgación y la evaluación del conocimiento entendida como "*Saber de algo*" en los espacios académicos de pregrado, orientados a la profesionalización, no garantiza por si solo el cumplimiento de los objetivos de la misma, se requiere claridad con respecto a cuál es el cuerpo de conocimiento, su pertinencia y ajustes para ser empleado como una tecnología que permita satisfacer una demanda social "... la tecnología es el puente que la psicología, u otra ciencia, crea para hacer llegar a la sociedad su conocimiento y traducirlo en beneficios..." pp (Vargas, 2002, recuperado 17 de abril de 2014).

Para concluir las *transdisciplinas* son definidas como

d) Transdisciplinas: Son lenguajes que pueden compartirse por las disciplinas empíricas pero no son cuerpos de conocimiento empíricos en sí mismas. (Ribes, 2005, p. 6).

Figura 3: Representación de las relaciones que se establecen entre disciplinas científicas, multidisciplinas, interdisciplinas, transdisciplinas y otras fuentes de conocimiento.(Ribes,2005,p.7).



- D** = Disciplina de conocimiento.
M = Multidisciplina.
I = Interdisciplina (profesión).
T = Transdisciplina.

Tratando de llegar entonces a la individualización de la Psicología como campo de conocimiento o de formación profesional, Ribes (2006) plantea varias características que la hacen singular:

Condición de puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Falta de consenso respecto a su objeto de conocimiento.

(a) Ubicación como disciplina científica o como interdisciplina.

(b) La forma en que se aplica su conocimiento en el dominio de la vida social.

(c) La divergencia de criterios respecto de las características de su:

1.- Metodología disciplinar.

2.- De la naturaleza de su objeto de estudio.

- 3.- De su vocación para el conocimiento en comparación con la solución de problemas personales.
- 4.- Límites y modos de aplicación del conocimiento psicológico.

Señala además, Ribes (2006), que se trata de:

- (a) Un denominador bajo el que co-existen una pluralidad de disciplinas diferentes. No es una disciplina con múltiples paradigmas opcionales sino múltiples disciplinas paralelas o divergentes amparadas bajo un mismo nombre.
- (b) El llamado estatuto contradictorio de una psicología que cumple simultáneamente de manera indiferenciada y ambigua con dos funciones que requieren de distintos criterios, categorías y modos de operación del conocimiento. Por un lado la psicología como disciplina científica, cuya finalidad principal es el conocimiento sistemático y riguroso de lo que cada perspectiva epistemológica concibe como fenómeno psicológico. Y por el otro, es considerada una profesión de aplicación directa, que resuelve problemas sociales diversos relacionados con diversos campos aplicados, entre los que se encuentran la educación y la salud. Sugiere que las contradicciones se presentarían además en cuanto a:

- 1.- Fines (conocimiento vs resultado).
- 2.- Modos de conocimiento (analítico vs sintético).
- 3.- Ausencia de una interfase de transferencia de conocimiento que vincule la psicología básica con la psicología aplicada.

Todas estas divergencias establecen dificultades para llegar a acuerdos generales que permitan fundar prácticas compartidas dirigidas a la formación del psicólogo y a la proyección social de su práctica. La Psicología por tanto, en opinión de Ribes (2006), como profesión, constituye la integración del conocimiento científico, los procedimientos tecnológicos, y el *conocimiento artesanal* (término acuñado por el autor) con el propósito de aplicarlos a la solución de problemas sociales específicos, sin embargo, aclara que aunque todas las profesiones como forma de interdisciplina, se configuran a partir de encargos sociales específicos y aunque se nutren del conocimiento científico y tecnológico, no constituyen

disciplinas científicas o tecnológicas, aportan problemas a las disciplinas dedicadas al conocimiento pero su propósito no es el conocimiento sino la solución de problemas sociales predeterminados. Por todo lo expuesto, concluye que el currículo orientado al proceso formativo del psicólogo debería fundamentarse en dos grupos de competencias por un lado las referidas al conocimiento básico y su método y por el otro, a las competencias orientadas a la aplicación del conocimiento, de allí que la problemática de la profesión psicológica está directamente relacionada con el proceso formativo y la solución tiene que ver más con la formación proporcionada desde la institución universitaria.

Es evidente entonces la necesidad de concertar la profesionalización en la presencia de capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas que conformarían las *competencias básicas* en el cursante de la carrera a nivel de pre-grado, sobre las que se iniciaría la construcción o entrenamiento de las llamadas *competencias profesionales* en el caso del ejercicio clínico. Se requiere, por tanto, tomar recaudos para evitar caer en la excesiva tecnologización de la profesión, al momento de definir *competencias profesionales* como aquellas, concernientes únicamente, a la aplicación de un conjunto de procedimientos y técnicas de sobrada utilidad en el plano de las problemáticas sociales, pero incapaces de fomentar la generación de conocimiento mediante la investigación o la construcción teórica. Sin duda, deben prevalecer, los criterios disciplinares de la ciencia natural, los de la psicología como disciplina científica, que aluden a la necesidad de control y explicación de los factores que inciden en la multiplicación de las problemáticas del individuo con énfasis en la construcción teórica y en la propuesta de modelos explicativos basados en la caracterización del objeto, además de la “utilidad” de los hallazgos plasmada en un conjunto de procedimientos y técnicas (tecnología) que permitan al individuo beneficiarse de las mismas, y que sea un elemento transformador de su comunidad.

En el caso de la formación que actualmente reciben los cursantes de la Opción de Psicología Clínica la presencia de asignaturas como Criminología y Neuropsiquiatría pretenden cumplir con la propuesta de aportar problemas prácticos que no son únicamente pertinentes al estudio por parte de la Psicología y más

concretamente plantean, desde una formación discursiva, dar a conocer a los estudiantes elementos de criterio que pueden incorporarse a la solución de las situaciones que se van a tratar en las Prácticas Clínicas, pareciera entonces que es inadecuado hablar de formación disciplinar o en una disciplina concreta y que la Psicología se comporta más como una interdisciplina o múltiples disciplinas, lo que complica aún más la propuesta de una formación superior en el área.

En cuanto al análisis de lo estipulado como plan de formación ofertado por la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, se observa que en términos generales, contempla en sus dos momentos formativos las finalidades primordiales, según la idea propuesta de Ribes (2006), de la Psicología como disciplina tanto generadora de conocimiento como de acción directa, enmarcadas en una secuencia intencional que considera agrupar las asignaturas metodológicas junto con aquellas materias que pretenden caracterizar el objeto de estudio, para que actúen como precurrentes o prerrequisitos al momento de iniciar la formación profesional. Se espera que el egresado, necesariamente, tenga una formación básica común que le permita "... compartir con los profesionales de la psicología que se dedican a otras áreas. Dicha formación básica debe apoyarse en el conocimiento teórico válido, aportado por las disciplinas que contribuyen a la comprensión y explicación científica de la conducta." (Pensum de la carrera, 2005, p. 7), mientras que, en cuanto a la formación en el ciclo aplicado "...Las características que asume en nuestro país el ejercicio profesional de la Psicología imponen una información, una vez cumplido el ciclo común que prepare al Psicólogo para desempeñarse en un área de aplicación, objetivo a cumplirse a través de un ciclo aplicado o de menciones en las distintas ramas de la Psicología, factibles a desarrollar en la Escuela de Psicología".(Pensum de la carrera, 2005, p. 7).

Se evidencian, además, otros elementos que valdría la pena comentar; en primer lugar, la ausencia de vasos vinculantes entre el ciclo básico y el ciclo aplicado más allá de la secuencia descrita basada en la temporalidad (tres primeros años o seis primeros semestre), la estructura piramidal del pensum no incluyen asignaturas puente entre el básico y la formación del aplicado; en segundo lugar, aunque se

ofertan asignaturas comunes a las seis propuestas de Opción como es el caso de Teorías Psicológicas y Seminario de Investigación se parte de la premisa de que cada oferta de las menciones responde a una propuesta diversificada del conocimiento psicológico; en tercer lugar, impresiona que la proporción del tiempo de formación, tres años en el ciclo básico y dos años en el ciclo aplicado, obedece más a la cantidad de asignaturas que a algún otro elemento inherente al modelo de formación; en cuarto lugar, como consecuencia de lo antes expuesto las metas o finalidades de cada etapa son tan disímiles que dificultan una secuencia que obedezca más al proceso de aprendizaje del cursante que a una secuencia de ordenamiento temporal, dificultándose el *proceso de integración eficiente* de los contenidos y las habilidades del estudiante, necesario para describir lo que se espera del profesional competente.

Adicionalmente, el mismo pensum de formación de la carrera señala, sin embargo, que el egresado debe encontrar a lo largo de sus estudios universitarios de pregrado

“... todos los estímulos y oportunidades para desarrollar:

- a) Una sensibilidad respecto a los problemas sociales y científicos que en el desarrollo integral y progresista del país plantea a todos los sectores sociales, entre ellos a los profesionales universitarios.*
- b) Una actitud científica.*
- c) La capacidad para comprender el valor de la investigación y apreciar sus resultados para el perfeccionamiento de su desempeño profesional.*
- d) La capacidad para planificar científicamente su labor.*
- e) La capacidad para trabajar en equipo.*
- f) Una franca disposición para contribuir al progreso de la ciencia de la conducta”.*

(Pensum de la carrera, 2005,p. 7).

Destacando, además, la necesidad de impartir una enseñanza que fomente la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje al propiciar la asimilación de los conocimientos y la elaboración de los conceptos que orienten su labor presente y lo asistan en su desempeño futuro, junto con la obligación de implantar un sistema de evaluación que permita al cursante una toma de conciencia del grado de preparación alcanzado en el dominio de los conocimientos y capacidades, que debe poseer para su preparación científica y profesional.

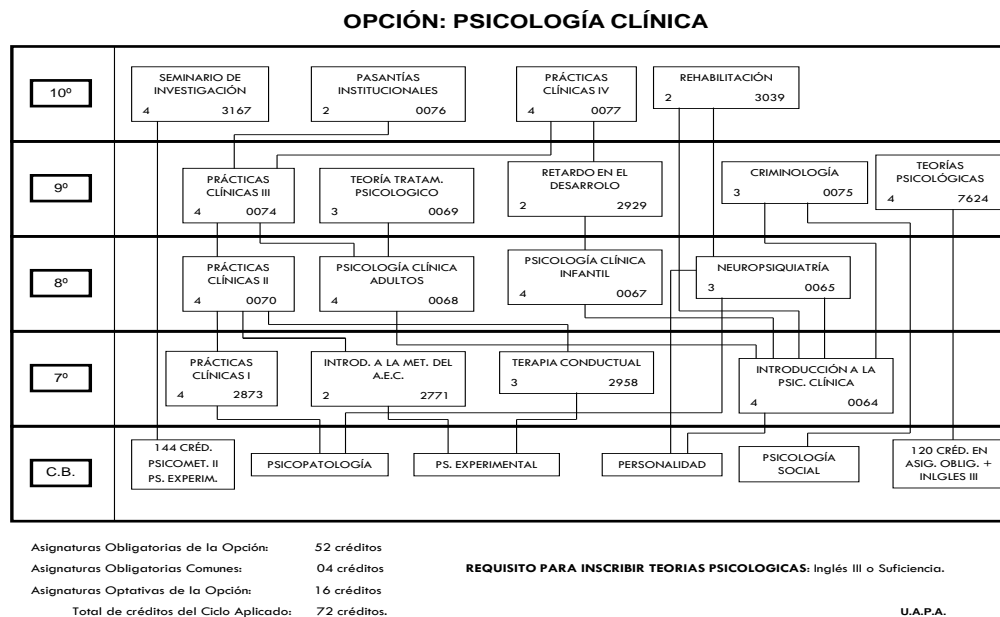
Si bien están planteadas tanto la “necesidad” como la “obligación” queda en manos de la diversidad de actores (profesores y estudiantes) el cumplimiento de ambos mandatos, de allí la propuesta de estructurar un procedimiento formativo que atravesase transversalmente el pensum de mano de uno de los elementos más sensibles al momento de propiciar o facilitar la transferencia de los saberes o aprendizajes el contacto experiencial con la práctica profesional de la disciplina, iniciando las aproximaciones del estudiante en ambientes docente-asistenciales estructurados hasta su inserción en contextos francamente aplicados o como diría Vargas Bustos (2002) la transición planificada entre la psicología como ciencia y teoría hasta el uso tecnológico de lo aplicable de la ciencia psicológica según las demandas sociales.

Opción de Psicología Clínica.

El modelo de formación al que se orienta la Opción de Psicología Clínica, específicamente, es el Modelo del Análisis Conductual Aplicado, recientemente se incorporaron como parte de los contenidos de las asignaturas teóricas las propuestas interconductual y cognitivo-conductual. En cuanto a la formación práctica, el cursante debe cumplir con cuatro niveles de *Prácticas Clínicas (I, II, III y IV)*, una *Pasantías Institucional* y el *Servicio Comunitario*. Adicionalmente, está contemplado el desarrollo de un *Trabajo Especial de Grado*, que cuenta con tres asignaturas previas que buscan acompañar su realización como lo son *Pre-seminario I*, *Pre-seminario II* y *Pre-seminario III*, orientados a fortalecer la formación en el área de investigación. De esta manera se responde a tres ejes formativos propios de la propuesta que se sigue en la Opción completamente diferenciados, el primero apunta a la formación teórica, el segundo a la formación práctica, y el tercero, a la prosecución de la formación en investigación en la disciplina iniciada en el *Ciclo Básico*. Adscrito al Departamento de Psicología Clínica se encuentra el Servicio de Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela, cuya finalidad es proporcionar un espacio de formación desde la asistencia a casos clínicos procedentes

de las comunidades aledañas al campus universitario. (Ver figura 3 de la estructura y el sistema de prelación).

FIGURA 4: Sistema de Praelaciones para cursar la Opción de Psicología Clínica.
(Fuente: Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela).



El eje de formación práctica, se mantiene los dos años de duración de la Opción, es un espacio en el cual se promueven en el estudiante las destrezas que lo aproximan al trabajo directo con pacientes o usuarios de los servicios del psicólogo. El primer nivel Prácticas Clínicas I (Ver programa anexo), tiene como objetivo general familiarizar al estudiante con el quehacer psicológico desde el modelo conductual empleando diferentes modalidades de enseñanza. En primer lugar, se cubren los elementos teóricos y se le informa sobre los principios de la práctica psicológica, como punto de integración de los conocimientos teóricos, metodológicos y aplicados. En segundo lugar, se le asigna un caso clínico que actúa como modelo de simulación de un caso real y que tiene como objetivo pedagógico el ejercicio en el desarrollo de los esquemas de entrevista, resúmenes analíticos que le permitan ir cubriendo cada uno de los objetivos terapéuticos del abordaje y el desarrollo de una

propuesta de intervención. Y en tercer lugar, como parte de su formación, el cursante debe observar a estudiantes avanzados en el ejercicio de la práctica psicológica y realizar ensayos de las destrezas comportamentales verbales y paraverbales que se requieren para el manejo del caso, estos son filmados permitiendo que el mismo estudiante se observe y auto evalúe.

FIGURA5: Estructura del Departamento de Psicología Clínica.

(Elaborado por: Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela).

| | |
|---|---|
| <p>CATEDRA DE TEORIAS EN PSICOLOGÍA CLÍNICA</p> | <p>Criminología Introducción a la Psicología Clínica Neuropsiquiatría Psicología Clínica Adultos Teorías De Tratamientos Psicológicos Psicología Clínica Infantil Rehabilitación Retardo en el Desarrollo Terapia Conductual Introducción a la Metodología del Análisis Experimental de la Conducta.</p> |
| <p>CATEDRA DE PRACTICAS EN PSICOLOGÍA CLÍNICA</p> | <p>Prácticas Clínicas I Prácticas Clínicas II Prácticas Clínicas III Prácticas Clínicas IV</p> |
| <p>CATEDRA DE ACTIVIDAD APLICADA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA</p> | <p>Pasantías Institucionales Seminario de Investigación</p> |

En Prácticas Clínicas I, entonces, tanto la instrucción que incluye la integración de los contenidos teóricos impartidos en las otras asignaturas del básico y del séptimo semestre al momento de manejar el caso simulado como la posibilidad de observar a otros terapeutas cursantes de los niveles superiores de las Prácticas Clínicas que están abordando casos reales, debería bastar para que el estudiante identificara los criterios de ejecución de los repertorios en los que se está entrenando y su posterior aplicación a situaciones terapéuticas que intentan ser estándar en todos los casos clínicos, sin embargo, los *principios axiomáticos* no están presentes en los casos clínicos, los axiomas están descritos en los modelos orientados al abordaje clínico y en los llamados “casos textuales”, expresión empleada para describir

aquellos usuarios de la consulta psicológica que son un calco de los casos descritos en los Manuales de Psicología, sin embargo, la mayoría de las veces el terapeuta novel debe construir el caso tratando de amalgamar lo que el usuario le reporta en la consulta con lo descrito en los textos o en las asignaturas teóricas y metodológicas, pareciera que con la única finalidad de ensayar la tecnología comportamental más que verificar la pertinencia de la misma sobre la problemática planteada; da la impresión de que se confunde el objeto con el método, tautológicamente uno es el otro y viceversa, es evidente la ausencia de criterios valorativos más allá de la dimensión morfológica de la interacción.

En síntesis, el primer nivel de Prácticas Clínicas pretende proporcionar las destrezas básicas que le permitan al cursante el desarrollo de los niveles superiores de competencia, que actúan como espacios de formación académica en los que desplegará la actividad con un paciente o usuario. El papel del profesor es acompañar el desarrollo de cada una de las actividades, planificar seminarios que permitan la incorporación de los elementos teóricos, metodológicos y terapéuticos propios del enfoque, contextualizar el rol del cursante como psicólogo en ejercicio en ámbito social, en pocas palabras la formación orientada a un psicólogo de intervención directa, como lo llamaría Ribes (2005).

En los niveles de Prácticas Clínicas siguientes (Prácticas Clínicas II, III y IV, ver programas anexos 1, 2, 3 y 4) la actividad se desarrolla en el trabajo directo con pacientes y las diferencias estructurales entre un nivel y otro radican en los siguientes aspectos: desvanecimiento de la supervisión del docente e incremento en el número de casos que el estudiante debe atender, de manera, que en Prácticas Clínicas II el cursante asiste un solo caso bajo la supervisión constante del profesor; en Prácticas Clínicas III asiste dos casos clínicos, el que atendió en el nivel anterior pasa a ser un caso no supervisado y un caso nuevo que es supervisado de manera continua por el profesor, ambos son asesorados por el docente de forma conjunta; en Prácticas Clínicas IV, asiste a cuatro casos todos asesorados por el docente pero atendidos sin supervisión.

Es conveniente aclarar algunos términos antes de seguir, la *Supervisión* consiste en la observación por parte del docente de las actividades que desarrolla el cursante con el paciente en el espacio del Consultorio Psicológico y la *Asesoría* consiste en la discusión con el estudiante de los casos, valiéndose para ello de seminarios aplicados de aspectos relevantes en el caso, discusión de contenidos teóricos que apuntalan la formación analítica del estudiante y pautas específicas orientadas a la guía de las acciones a seguir con el paciente en cada una de las consultas psicológicas que se llevarán a cabo. Cada grupo está conformado por un profesor y cuatro cursantes, y la carga horaria de la asignatura es de ocho horas a la semana, cuatro destinadas a la atención de los casos y cuatro a la asesoría grupal con el profesor y sus compañeros. Tanto las actividades que conforman la supervisión como las que constituyen las asesorías son grupales, aprovechando de esta manera el uso de los elementos de co-evaluación por parte de los otros cursantes que conforman el grupo.

Es importante señalar, que el desarrollo grupal de las actividades, cumple un segundo propósito, no menos importante que el primero la co-evaluación y garantizar el cumplimiento de los extremos legales del ejercicio clínico, cualquier acción o sugerencia es discutida previamente con el grupo y el consenso consolida la toma de decisiones, vale decir que en Venezuela el Código de Ética del ejercicio profesional establece que el ejercicio está restringido a profesionales titulados, sin embargo, la atención no necesariamente debe ser de manera directa lo que permite el empleo de la Supervisión y la Asesoría como mecanismos de acción mientras el cursante está en formación. Cada uno de los casos que se atienden en el Servicio de Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela, es informado de la condición de centro docente- asistencial del Servicio, lo que involucra la atención por los cursantes del pregrado de la carrera y la supervisión por los docentes que son graduados y colegiados. En su momento esta modalidad fue discutida con asesores legales quienes avalaron su uso siempre y cuando se mantuvieran las condiciones de atención tal como se describieron anteriormente. Es de total responsabilidad del cursante la asistencia a las actividades establecidas por la Cátedra y perfectamente tipificadas en los contenidos programáticos de las asignaturas; el incumplimiento por parte de los

estudiantes de las condiciones descritas en los programas conllevaría a su retiro inmediato del curso y la calificación de (PI) pérdida por inasistencia como valoración final. El método de evaluación de la asignatura consiste en la entrega de un informe del caso, cuya estructura está establecida en el programa, la presentación de seminarios y la valoración de los aspectos comportamentales (verbales, paraverbales, así como del manejo tecnológico) del cursante con un instrumento diseñado para tal fin.

La modalidad de enseñanza utilizada por cada uno de los profesores en los grupos de prácticas es autónoma, la exigencia descansa en los contenidos señalados en los Programas de las asignaturas de las Prácticas Clínicas; sin embargo, los docentes que asumen el rol de supervisores deben cumplir como requisito contar con formación en el Modelo del Análisis Conductual Aplicado, bien a nivel de Pre-grado o Post-grado ya que esta es la propuesta metodológica de abordaje de los casos. Por otra parte, los docentes supervisores de las actividades prácticas son además responsables de impartir las asignaturas teóricas que acompañan horizontal y transversalmente, según la estructura del pensum, a la materia Prácticas Clínicas, en esos casos la modalidad de enseñanza son clases magistrales, en ocasiones seminarios o cine foro, la evaluación va a consistir en el desarrollo de evaluaciones escritas. Esto permite que los Profesores participen en la discusión de los aspectos teóricos y metodológicos que manejan los estudiantes.

En las discusiones con los docentes que asumen el rol de *supervisores* prevalece la descripción del comportamiento del cursante, del usuario y de la interacción de ambos, y es el supervisor quien sugiere la propuesta metodológica y tecnológica de abordaje. Al final de las prácticas clínicas II se espera que el cursante posea los elementos iniciales que le permitan continuar perfeccionando la actividad práctica en los niveles III y IV, en los que tal como se señaló anteriormente, comienza a desvanecerse el supervisor como figura controladora de la praxis y se asignan un mayor número de pacientes que permitan el ejercicio clínico. Ahora bien esos elementos iniciales no son otros que las topografías de los comportamientos, la contrastación con lo señalado en la teoría, en los textos aplicados y el diseño de

propuestas de intervención derivadas del arsenal tecnológico que se imparte en las asignaturas que acompañan transversalmente a las materias Prácticas Clínicas. No está presente una propuesta estructurada que apunte a la pertinencia de lo que se enseña como Práctica Clínica, a la descripción de los repertorios de entrada y salida en cada uno de los niveles I,II,III y IV que debe exhibir el estudiante y más específicamente el análisis de las interacciones en consulta entre el cursante y el usuario que apuntan a la solución de la problemática expuesta por este último, partiendo de que el fin primordial es proporcionarle destrezas que permitan la transferencia de las enseñanzas adquiridas en la interacción con el terapeuta al contexto real, de manera que se cumpla con el abordaje de la necesidad social.

Adicionalmente, quedan a criterio de cada profesor la selección de otros aspectos que se puedan incorporar al proceso de formación, hasta los momentos no se ha contemplado el empleo de los perfiles de competencias de los cursantes en cada uno de los niveles de Prácticas Clínicas II, III y IV, así como de competencias de entrada y salida de la Opción de Psicología Clínica. Igualmente, además de establecer destrezas técnicas, valoradas como presentes o ausentes y necesarias según el perfil profesional, está ausente la estimación de la funcionalidad de esas destrezas en situaciones tales como la total ausencia del Profesor Asesor o su empleo en contextos distintos al ejercicio de atención de los casos clínicos en el Servicio de Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela.

Otro tanto sucede cuando se trata de establecer los criterios de valoración de la actuación de los cursantes de la Opción en asignaturas tales como Pasantías Institucionales (Ver programa anexo 5) y Servicio Comunitario (Ver lineamientos anexos 6), se reduce a que el estudiante complete un número de horas en el desarrollo de proyectos previamente establecidos, pero, no hay claridad como contribuyen estos requerimientos a su perfil general de como profesional.

Es necesario como un primer paso en el procedimiento de formación del estudiante de la Opción de Psicología Clínica la identificación detallada de los repertorios que van a ser entrenados en la práctica y que definirían su ejercicio como psicólogo; siguiendo a Ribes (2005,2006,2009) es la caracterización de las

competencias profesionales que se fundamentarían en la descripción de las habilidades a consolidarse y que deberán desarrollarse en cada uno de los niveles de las asignaturas Prácticas Clínicas I, II, III y IV y la especificación de los criterios de logro al momento de la valoración por parte del Profesor, sin embargo, las competencias profesionales arrojarían no sólo el manejo tecnológico de la disciplina y la solución del encargo social sino que deberían integrar, como lo dicen Huerta, Pérez y Castellanos a las competencias genéricas o transversales que incluyen a su vez a las competencias participativas y personales (Sarnachiaro, s.f), todo en dos años (cuatro semestres), resulta riesgoso y ambicioso creer que esto es posible.

El actuar competente no debe tomarse como un elemento estático, que responde a criterios particulares en niveles específicos; las competencias deben ser vista como elementos dinámicos que se modulan, fortalecen, modifican y trasmutan a medida que se avanza en el proceso formativo, como un todo; el individuo interactúa con diversos elementos contextuales y es difícil, si no imposible, marcar una frontera en la línea del tiempo de la formación disciplinar al momento de establecer responsabilidades sobre a quién y qué corresponde capacitar en determinados aspectos; dada la imposibilidad de controlar todos los factores, la necesidad de sistematizar y fortalecer apunta a privilegiar aquellas propuestas formativas que se orienten a competencias que dependan más directamente del individuo que se forma y menos del sistema o institución en qué se forma, en este caso, *el proceso de integración eficiente* recaería, mayoritariamente, en el sujeto que se comporta, que interactúa y que aprovecha los espacios de formación, a la institución le correspondería crear esos espacios.

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA.

“La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro.”(Morín, 2000, p. 21).

La necesidad de promover y facilitar el *Proceso de Integración Eficiente* en el estudiante de la carrera de Psicología en la Universidad Central de Venezuela, lleva a considerar opciones formativas diferentes a las fundamentadas, únicamente, en el dominio de los contenidos teóricos o tópicos de las diversas áreas que conforman la disciplina. La propuesta de una formación basada en competencias se ofrece como una alternativa interesante que facilitaría el enlace entre los repertorios, las habilidades y las destrezas del cursante; lo novedoso estaría representado en la oferta de una estrategia de enseñanza como el *Practicum*, orientada a promover el acercamiento del estudiante al quehacer laboral fomentando el empleo de su proceso reflexivo sobre el quehacer psicológico como un medio para identificar, describir y establecer aquellas competencias inherentes a su formación y que apuntan a la consolidación de aspectos significativos como lo es la *práctica reflexiva* del futuro profesional.

Quizás la consideración de la formación por competencias como método de enseñanza no resulte novedoso cuando Proyectos Internacionales como el Tunning Europa (2001) y su versión Latinoamericana (ALFA Tunning- América Latina, 2007) las emplean como punto focal, al extremo de sugerir la necesaria presencia de un listado de capacidades en el estudiante que denominan *Competencias Genéricas*, surgido como producto del consenso de grupos de expertos en Educación Superior y adaptable a casi todas las disciplinas; al respecto, en el caso de la Psicología, más

concretamente, está el Libro Blanco del Título de Grado en Psicología (2005) producto del consenso de 31 Facultades de Psicología de España. Mientras que otras propuestas como la de Ribes y López (1985) y Ribes (2005, 2006, 2008, 2009) por ejemplo, se han centrado en el desarrollo de las competencias, no sólo desde su identificación, si no a partir de un sistema axiomático que ofrece la opción de explicar el aprendizaje de los individuos tomando como base el *modelo de campo* planteado por la *Psicología Interconductual* (Kantor, 1978).

Autores como Villaroel (2007) comienzan por plantear la necesidad de aclarar los criterios que emplean los profesores o docentes para calificar al cursante como *competente*; parte de la crítica a aquellos docentes que basan sus criterios de formación en “los estudiantes con buenos modales o en el estudiante contestatario como sinónimo de estudiante competente” (p. 7), sugiere además, revisar la presencia de juicios tan espurios como el referido al empleo de la *tecnologización* como sinónimo de profesionalización, que dejan de lado el vínculo directo con la ciencia (investigación) y la teoría (lógica y criterios de verdad de una disciplina); agrega, que es racional suponer, que cuando los profesores se refieren a las competencias en los estudiantes también aluden a las competencias propias y lo que el estudiante va a considerar como un profesor competente.

Los términos *competencia* y *educación basada en competencias* son utilizados, en la revisión de la literatura, desde una multiplicidad de ángulos; únicamente el término *competencia*, tal como lo representan Ocampo y Sepúlveda (2005, ver figura 6), presenta una combinación variopinta de elementos conceptuales que van desde la Filosofía hasta la Psicología, pasando por la Economía y la Lingüística; incluyen, como parte de la definición, propuestas de clasificación que tautológicamente funcionarían en una tentativa de conceptualización.

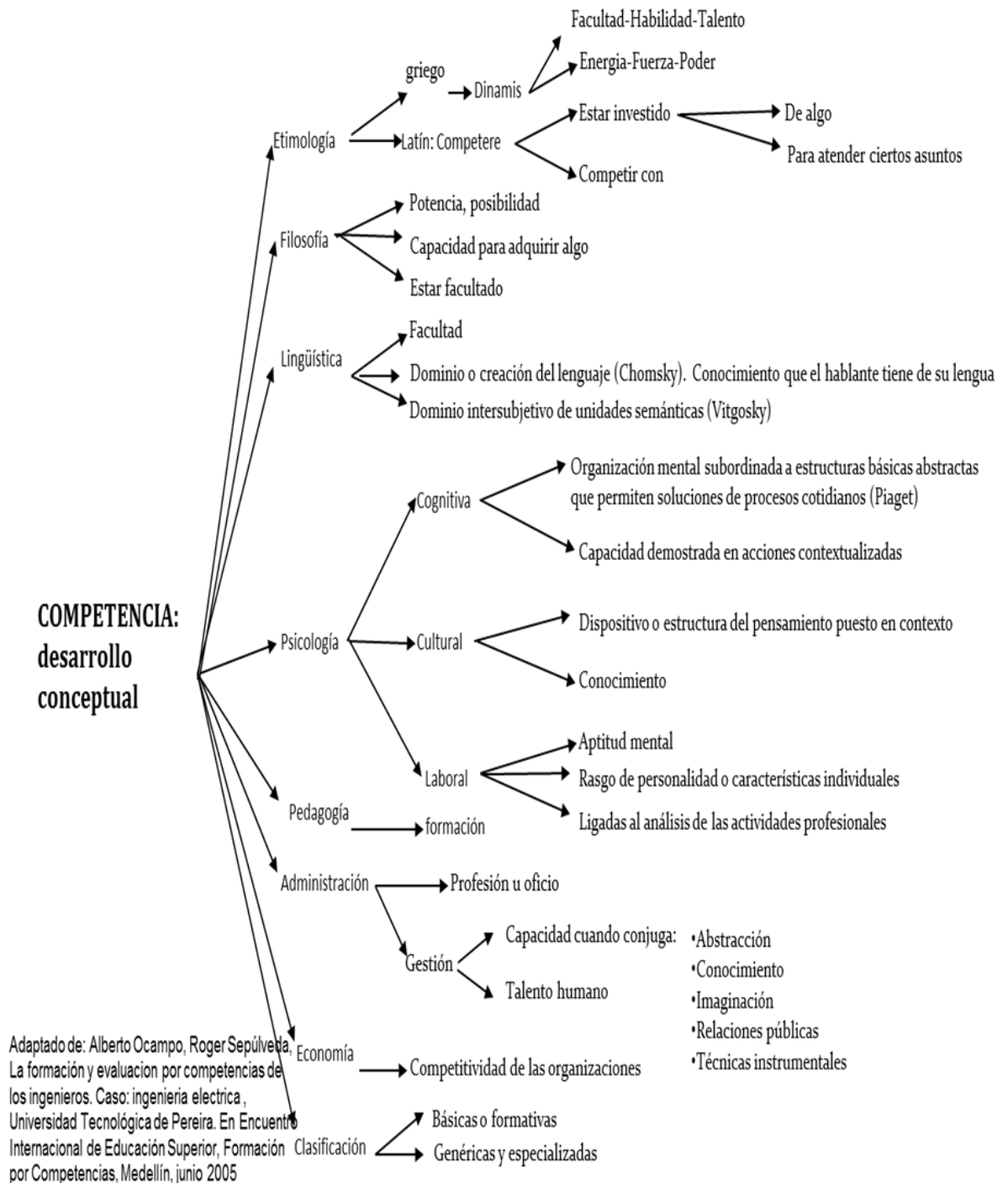


FIGURA 6: Definiciones de Competencia.
(Recuperado de Alvaro Herrera Murgueitio, sf)

Es importante destacar que la propuesta de la formación por competencias se origina más en las necesidades laborales y la aproximación de los “saberes” al

mercado de trabajo, tratando de que los conocimientos impartidos tengan “utilidad” más allá del uso en un contexto estrictamente académico. Se alude a la *sociedad de la información*, calificativo propuesto por Argudin (2011), Ribes (2006, 2008) y Fuentes (2007) entre otros, como el elemento característico de la comunidad a la que se vincularía el profesional. Los sistemas educativos, por tanto, serán los responsables de que los sujetos aprendan y generen conocimiento, en oposición a las denominadas por algunos autores como formas mecánicas de apropiación de la información, que únicamente propondrían el ejercicio discursivo como único elemento valorado como sinónimo de “conocer”, “saber qué” y “saber cómo hacer”, sin embargo, a pesar de que los tres autores (Argudin, Ribes y Fuentes) aluden al mismo término y proponen una educación basada en competencias, sus propuestas del empleo de las competencias como elemento analítico en el proceso enseñanza y aprendizaje son diferentes.

Argudín (2011), más desde el campo de la Educación y crítica de la propuesta conductual como enfoque de abordaje en el estudio de las competencias, por considerarla mecanicista, insiste en la necesidad de fortalecer el vínculo entre los procesos de educación y formación con respecto a los llamados *procesos de producción de bienes y prestación de servicios*, insistiendo en que deben realizarse de manera pertinente y atendiendo de manera puntual a los criterios sociales de resolución de problemas. Establece una relación que apunta al complemento del conocimiento con la información aplicada cuyo resultado es la producción, de allí el fortalecimiento del género *aprender/experimentar* y la necesidad de construir las competencias como una nueva cultura académica. Respaldada la premisa de que la ciencia y la empresa piden inteligencia en lugar de acumulación de saberes, por lo que los centros educativos ameritan una gran transformación para pasar de ser trasmisores de la información a convertirse en centros estimuladores de inteligencia personal. Una institución educativa, en opinión de la autora, debería ser capaz de generar productos de aprendizaje, servicios y experiencias que coincidan con los parámetros temporales de la sociedad de la información. Señala, que la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores, conforman el marco conceptual

que refleja las características propias de la identidad de cada institución con su misión y sello. El fin último, de las instituciones de formación superior sería la *educación basada en competencias* y su punto medular el estudiante; el objetivo es que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias.

Algunas definiciones de competencias citados por la autora son:

- (a) Chomsky (1985), citado en Argudin (2011), capacidad y disposición para el desempeño, capacidad y disposición para la interpretación.
- (b) Boyatzis (1982), citado en Argudin (2011), destreza para demostrar la secuencia de un sistema de comportamiento.
- (c) Marelli (2000), citado en Argudin (2011), Capacidad laboral medible conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos orientados al logro de metas y objetivos.

Por su parte, Fuentes (2007) desde la Psicología Interconductual, comienza por citar a Díaz (2006) quien señala que la educación superior es un factor determinante en el éxito de la producción, la competitividad, la equidad y el desarrollo de talentos, todos fundamentales en la construcción de una economía basada en el conocimiento y el capital humano. Las instituciones de educación superior requieren, por un lado, información permanente, amplia y suficiente sobre los diversos escenarios de aplicación del conocimiento (local, regional, nacional e internacional), y por el otro, reconocimiento y valoración de sus diferencias y sus potencialidades, todo con el objetivo de que su formación vislumbre las competencias necesarias en el desempeño que exige el mundo contemporáneo, para contemplar la capacidad de actuar en condiciones de incertidumbre, de cambio, trabajo en equipo, para fortalecer o instaurar las habilidades de innovación, creación, solución de problemas, interacción mediada por las diversas tecnologías de información y comunicación. Todo lo anterior debería permitir la vinculación entre el sector productivo y la educación superior, lo que se reflejaría en una equivalencia entre las competencias académicas y

las competencias laborales. Cita que algunas concepciones del término competencia se refieren a:

- (a) Hacer Metodológico “... estrategia educativa que evidencia o determina el aprendizaje de los escolares...” (pp 53) opinión compartida por García (2001); Argudín y col. (2001); Montero-Kubi; Arriola y Martínez (2001).
- (b) Capacidad para actuar eficazmente (Condemarín y Medina, 2000; Badilla, 2003; Thierry, 2006).
- (c) Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Domínguez, 2003; Álvarez, 2006).

Un punto de convergencia, en las diferentes definiciones citadas por Fuentes (2007), es que se centran en los atributos vinculados al concepto de desempeño y en su ejercicio exitoso en situaciones concretas; en cuanto a la educación superior, vinculan formación profesional con desempeño laboral y tienden a asemejar competencias académicas con las competencias laborales correspondientes a la profesión, denominándolas competencias productivas (tal como lo señalan Montero-Kubi, Arriola y Martínez, 2001; Amaya, 2006, citados por la autora). Para finalizar, la autora (Fuentes, 2007) propone la denominación de *educación basada en competencias* como aquella organizada junto con las *competencias académicas*, que incluyen dos grupos, las llamadas *competencias básicas* que se refieren a las *competencias lingüísticas* para la obtención y utilización de información y las *competencias productivas* que se encuadrarían con el desempeño profesional tanto de manera genérica como de manera específica.

Asimismo, según Fuentes (2007), lo que caracterizaría a la educación tradicional es la reproducción de la información, mientras que lo que se busca en la formación por competencias es que el estudiante logre un comportamiento más eficaz ante lo rápido cambiante de las situaciones y que pueda analizar, cuestionar, debatir, fijar posturas y proponer maneras efectivas de actuar ante los requerimientos sociales; se busca que estas condiciones no solo caractericen su desempeño profesional sino su actuación vital. Considera que la *educación basada en competencias*, implicaría

cambios radicales en el quehacer educativo, específicamente desde la orientación social de la práctica educativa, de allí que sería necesario, identificar y caracterizar la situación social para derivar la práctica educativa a la cual ha de responder. Continua señalando la autora, que todavía no hay consenso en cuanto a la conceptualización e identificación de las estructuras fundamentales en las que se debería sustentar la Educación Superior basada en competencias, sin embargo, agrega que desde la psicología interconductual es posible aludir a la capacidad como la *posibilidad de aprender algo y de realizar algo que ya se aprendió o la disposición para actuar efectivamente en situaciones específicas* o de *conocimiento profundo*.

“De esta manera, se pretende que los alumnos no solamente aprendan eficazmente el “sobre que” de los contenidos programáticos en un sentido más amplio, es decir, no solamente reproduciéndolos literalmente “para pasar un examen”, sino comprendiéndolos, relacionándolos a situaciones diversas y, en algún momento, generando nuevo conocimiento. Al lograr al menos un avance en esta dirección, la educación basada en competencias podría acercarse a cumplir con su función social acerca de formar alumnos competentes para funcionar eficaz y activamente en este mundo actual.” (Fuentes, 2007, p. 56).

Ribes (2006), por su parte, desarrolló la definición de *competencias profesionales* considerando como punto de inicio el análisis de la naturaleza de la Psicología y los aspectos que deberían ser incluidos en una propuesta formativa sobre la base de su objeto o campo de interés. Señaló que la psicología como profesión, así como la medicina, constituye la integración de conocimiento científico, procedimientos tecnológicos, y conocimiento artesanal con el propósito de aplicarlos a la solución de problemas sociales específicos, por tanto, concluyó que todas las profesiones como forma de interdisciplina, se configuran a partir de encargos sociales específicos. Se nutren del conocimiento científico y tecnológico, pero no constituyen disciplinas científicas o tecnológicas, aportan problemas a las disciplinas dedicadas al conocimiento pero su propósito **no es el conocimiento** sino la solución de problemas sociales predeterminados.

Propone, la conceptualización de la Psicología como *Disciplina Científica* y como *Profesión Aplicada*, cuyas características se resumen en la figura 7. Para poder precisar y contrastar estas dos perspectivas generales sobre la naturaleza disciplinar de la psicología, el autor (Ribes, 2006), parte de la identificación de la manera cómo se convierten cada una de ellas en posibles acciones y resultados concretos; además, enfatiza que sólo se puede lograr la identificación de las competencias, formulando la pregunta *¿Cómo identificar a cada tipo genérico de psicología, en términos de las competencias que debe o se puede ejercer como profesional de uno u otro tipo?*, agrega que ambas caracterizaciones de las competencias resultan dispares y conllevan a distintas formas de concebir su formación y práctica profesional. Sobre la base de este argumento se obtendría un perfil genérico particular de cada concepción que contemplaría la naturaleza propia del conocimiento científico y la dimensión psicológica implicada en la formulación epistemológica conveniente de cada psicología, junto con su peculiaridad en cuanto al papel social. Señala que la *psicología como ciencia experimental*, es una disciplina de conocimiento, cuya finalidad yace en explorar, sistematizar y proporcionar una explicación teórica de los acontecimientos y fenómenos que constituyen, desde perspectivas independientes, el dominio de la psicología (conocimiento). Mientras que, la *psicología como profesión*, tiene como meta el desarrollo de instrumentos de medición y técnicas de intervención dirigidas a la detección y solución de problemas sociales en su dimensión individual (Solución de Problemas).

Psicología como disciplina científica.

- La naturaleza de los problemas a solucionar se deriva de la concepción que se tiene sobre lo psicológico.
- Determinación de las condiciones y variables que son pertinentes a su diversidad fenomenológica.
- Identifica sus competencias a partir de una contrastación entre conceptos teóricos, metodológicos, conocimiento empírico sistematizado respecto a la fenomenología social que se pueda abordar potencialmente.
- Énfasis en la formación.

Psicología como profesión aplicada.

- Los problemas se presentan directamente y es su fenomenología social lo que sugiere la dirección y naturaleza de las acciones que deben realizarse.
- Se asumen los problemas a resolver a partir de las demandas sociales momentáneas y se identifican las competencias pertinentes en términos de procedimientos y acciones que pueden tener cierto grado de éxito más no eficacia.
- Énfasis en la práctica profesional.

FIGURA 7: Psicología como ciencia y psicología como profesión, Ribes (2006) (Elaboración propia).

De manera que Ribes (2006) enfatiza que en ese estado de paralelismo funcional, sin punto de encuentro alguno, donde tenemos una disciplina con propósitos distintos y dependiente de parámetros diferentes para ser considerada como tal, no es el mejor terreno para la promoción del desarrollo de las competencias, como unidad analítica de aprendizaje, ya que:

- (a) No hay generalidad en las prácticas que pueden resolver un problema.
- (b) No hay identificación de criterios que determinen el tipo de problema a resolver.
- (c) No hay aptitud que dote de plasticidad y eficacia variada a las habilidades posibles.

(d) Solo hay estereotipia en el aprendizaje de rutinas y en la aceptación de los problemas dados.

Particularizando los **parámetros** en los que se enmarcarían las competencias de la *psicología como disciplina científica*, inicia, **primer parámetro**, con el aspecto referido a la *definición de los problemas*. En su opinión, los problemas a ser resueltos comprenderían ambientes, individuos, materiales, comportamientos resultantes y productos de esos comportamientos. Es necesaria la consideración de los criterios a los que deben ajustarse las distintas formas de resolver los problemas y su delimitación a las circunstancias en las que la intervención psicológica puede dirigirse (a un individuo, a un grupo, a una institución o ambiente especial), a los responsables del aprendizaje del individuo (padres, maestros, grupos sociales), a las características de los materiales y tareas por aprender, a los lineamientos de lo que significa el aprendizaje, a la identificación de los comportamientos y funciones que son pertinentes aprender, o a la transferencia de lo aprendido en un ambiente o situaciones a otros ambientes o situaciones. En cuanto a un **segundo parámetro**, el referido a *las habilidades requeridas para resolver los problemas según los diferentes criterios*, apunta a la conveniencia de habilidades derivadas del cuerpo del conocimiento científico, de los conceptos fundamentales, de las estrategias metodológicas y del saber empírico acumulado observacional y experimentalmente. Y en lo referente a un **tercer parámetro** vinculado con *la composición o estructura de las distintas habilidades*, estas deberán integrarse con base en lo que la teoría “sabe” y los requerimientos que exige cada criterio de solución de problemas; las habilidades no son fijas, rutinarias o estereotipadas, son variables cambiantes y se diseñan en lo particular para cada situación, a partir de criterios teóricos y metodológicos.

En el caso de la *psicología como disciplina profesional*, el objetivo es la *solución de problemas* delimitados a partir de lo que la sociedad formula e identifica como *problemas*. La diversidad y naturaleza de los problemas a resolver no depende de una concepción teórica previa, sino que se reconocen a partir de su existencia en la

forma de demandas y valores sociales prevaletentes. Incorpora como propios los criterios y problemas de una comunidad, sin considerar los fundamentos de dicha valoración ni su justificación. Los campos, las situaciones y las poblaciones comprendidas en los distintos problemas se atienden con base en las demandas inmediatas y específicas de cada circunstancia y grupo social, por tanto, *qué* es un problema y *cómo* atenderlo o resolverlo va a depender de los cambios, puntos de vista, políticas y valoraciones sociales. Aquí Ribes (2006) retoma el concepto de la *desprofesionalización*, cuando señala que el psicólogo no debe ser un profesional directo, sino lo que él denomina de *interfase*, entre el conocimiento y la metodología de la disciplina científica y los diversos usuarios e intermediarios a nivel social. En el caso de las competencias del profesional de la psicología considerado de *interfase* resalta tres problemáticas de relevancia:

- (a) Problemas conceptuales relativos al análisis y explicación de los diversos fenómenos psicológicos.
- (b) Problemas metodológicos respecto de la medición y procedimientos requeridos para estudiar las variables pertinentes y la forma de operar con ellas sistemáticamente.
- (c) Problemas tecnológicos y axiológicos vinculados a la adaptación del conocimiento científico y su aplicación a la evaluación y cambio del comportamiento en situaciones sociales genéricas.

Pareciera que el autor apunta a un perfil fluctuante del psicólogo, conformado por un conjunto de habilidades ligadas a procedimientos *ad hoc*, cuya única fundamentación descansaría en interpretaciones a priori sobre su eficacia potencial. Señala además que la teoría y su aplicación aportan las bases de estas operaciones, que se elaboran o conforman conjunta o posteriormente al procedimiento y construyen también los criterios que evalúan o justifican la aplicabilidad de los mismos disfrazados de “técnicas”, conformando a un psicólogo especialista en procedimientos fragmentados, cuya experticia, basada en el dominio de un conjunto

de instrucciones, subraya habilidades repetitivas aplicables a diversidad de problemas cuyo único factor común es el empleo de las programaciones en cuestión al margen de su pertinencia, fundamentación y eficacia probada. Las competencias se reducen, por tanto, según el autor, a un conjunto de habilidades rutinarias desconectadas de criterios de eficacia precisos.

Las *competencias profesionales*, según Ribes, 2011, no deberían concebirse como la simple enumeración de un conjunto heterogéneo de técnicas, estrategias o procedimientos a seguir; las acciones deberían enmarcarse en una doble fundamentación, por un lado, una perspectiva coherente y congruente con la disciplina y por el otro, la necesaria especificación de los criterios y circunstancias en las que el conocimiento disciplinar se aplicará. Un *programa de formación profesional* debería, entonces, contener estrategias y criterios que permitan el desarrollo de todas aquellas prácticas pertinentes a la problemática que definen el perfil terminal del psicólogo, quien debería ser competente para resolver el compromiso social como profesional; la *especificación y el establecimiento* de las competencias, se relaciona directamente con el proceso de formación del psicólogo, el diseño de las condiciones requeridas para el *establecimiento* de las mismas se derivaría de los criterios de identificación antes expuestos, mientras que los problemas sociales y la forma de identificarlos constituirían el punto de partida para especificar las competencias de un psicólogo como profesional. Concluye que en el caso de los *programas formativos* orientados al *psicólogo de interfase* la competencia es un ejercicio variado en situaciones genéricas, mientras que en el segundo tipo de programa, orientado al *psicólogo como profesional directo*, la competencia es evaluada como la repetición rutinaria de estrategias bajo situaciones constantes.

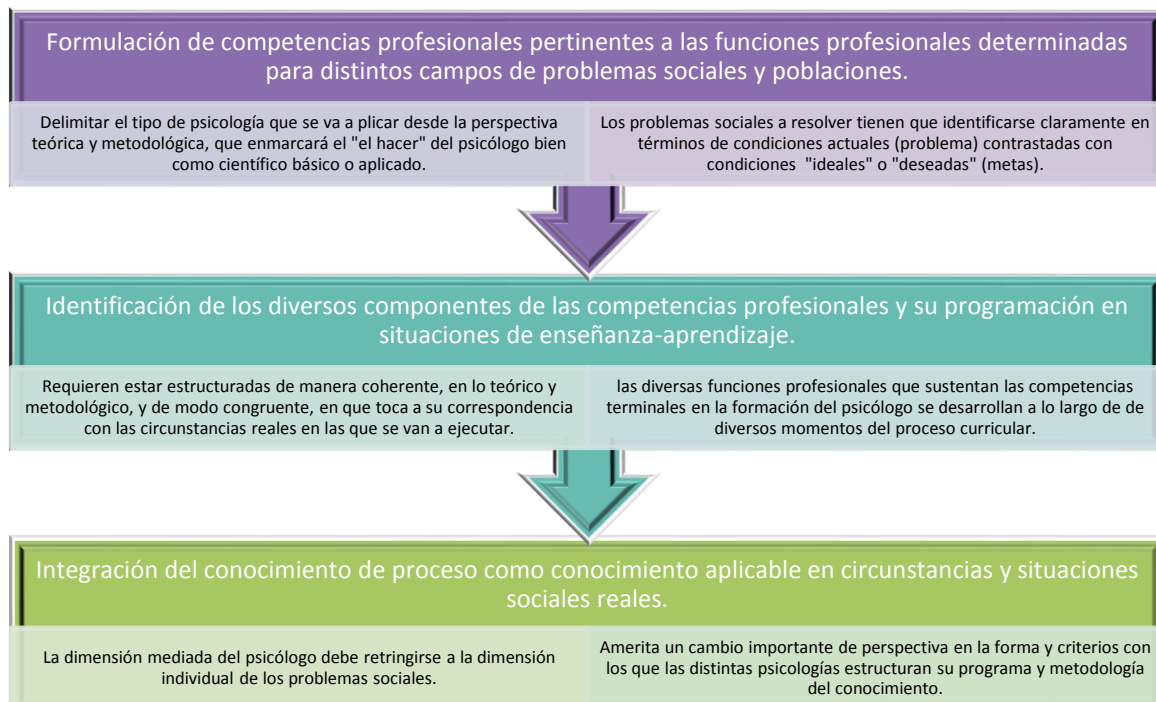
Ribes (2006), agrega la *evaluación* de las competencias profesionales como un elemento adicional a considerar, en este sentido sugiere dos etapas claramente definidas, una durante la formación profesional y la otra en el ejercicio profesional. Cuando se concibe al psicólogo como un *profesional de interfase*, la evaluación siempre está integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el desempeño en las actividades prácticas es de naturaleza conceptual, metodológica y

tecnológica, bajo lo que denomina *circunstancias criterio*, que proporcionan una evaluación automática del ejercicio de la competencia prevista. Mientras, que cuando se concibe al psicólogo como *profesional directo*, sólo se puede evaluar la adquisición de las rutinas técnicas cuando estas se enseñan de manera supervisada en las situaciones específicas de aplicación social, lo que trae como consecuencia que aunque se ejerciten bajo supervisión la única manera de acceder tanto a su fundamentación como a los criterios de aplicación y de justificación metodológica es por métodos indirectos, cuestionarios o pruebas diversas de naturaleza verbal, “... *La evaluación de las competencias en el ejercicio profesional es un proceso de difícil realización, pues implica seguir a los egresados en una diversidad de instituciones y organizaciones incluyendo la práctica liberal privada, determinar de antemano la naturaleza de los problemas que se confrontan, así como supervisar los efectos de las intervenciones practicadas...*” (Ribes, 2006, p. 25).

Para cumplir, por tanto, las etapas del *proceso de identificación de las competencias profesionales* el autor, Ribes (2005) señala que se deberían establecer lo que él denomina *tres componentes de análisis*, que constituyen requisitos fundamentales para cumplir las fases del proceso de identificación de las competencias profesionales.

- (a) Formulación de competencias profesionales pertinentes a las funciones profesionales determinadas para distintos campos de problemas sociales y poblaciones.
- (b) Identificación de los diversos componentes de las competencias profesionales y su programación en situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- (c) Integración del conocimiento de proceso como conocimiento aplicable en circunstancias y situaciones sociales reales.

FIGURA 8: Etapas del proceso de identificación de las competencias profesionales, según Ribes (2005) (Elaboración propia)



La estrategia para concretar las competencias profesionales sobre la base de los elementos que aluden, por un lado, a las *funciones profesionales* y por el otro, a los *problemas sociales* identificados en términos de las condiciones actuales (problema) contrastadas con las condiciones "ideales" o "deseadas" (metas), requeriría entonces la ejecución de las siguientes tareas concretas:

- (a) La explicitación detallada de las circunstancias y situaciones en las que se va a intervenir.
- (b) La identificación de mediadores de dicha intervención que pueden ser otros profesionales o los propios usuarios.
- (c) La identificación de las condiciones que definen actualmente la diversidad de problemas concretos de dichas poblaciones.
- (d) Los objetivos a alcanzar en términos de resultados, productos y actividades de los usuarios de la intervención profesional.

(e) Procedimientos, criterios y actividades que tiene que desplegar el psicólogo en relación a otros profesionales y los propios usuarios, para alcanzar dichos objetivos.

FIGURA 9: Proceso de identificación de las competencias profesionales. (Elaboración propia).



En el caso que se estudia en este trabajo, cursantes de la carrera de Psicología que se imparte en la Universidad Central de Venezuela, si se parte de la propuesta de Ribes (2005, 2006 y 2011) referente a la formación disciplinar basada en competencias profesionales sería necesario como primer paso la elección del tipo de psicólogo que se estaría formando, uno de *interfase* o uno de *acción directa*; luego, un segundo paso, sería proceder a la *especificación* de las *competencias* que se considerarían como metas del proceso de enseñanza para el desarrollo de la labor práctica profesional; un tercer paso, sería establecer la correspondencia entre las *competencias profesionales* y aquellas asignaturas orientadas directamente a la formación profesional; cuarto paso, se referiría al *establecimiento de los criterios de*

valoración de la actuación de los estudiantes para garantizar uniformidad entre los formadores (profesores).

Ahora bien, en la actualidad, basta una revisión de los programas de las asignaturas Prácticas Clínicas y Pasantías Institucionales (Ver anexos 1,2,3,4 y 5) (en el caso concreto de la Opción de Psicología Clínica debería hacerse el ejercicio con los programas de todas las materias aplicadas de la carrera) para evidenciar que, si bien hay una caracterización de las actividades o tareas a desarrollar, no está contemplada la correspondencias entre éstas y las competencias profesionales que se pretenden instaurar en el cursante. En el caso de las Prácticas Clínicas, tal como se señaló en otro apartado del trabajo, el primer nivel (Prácticas Clínicas I) es el ejercicio guiado de los repertorios esperados en los estudiantes para cumplir las actividades sugeridas en los programas siguientes; el incremento en el número de casos a atender, más el desvanecimiento de la supervisión por parte del docente, constituyen los únicos criterios o, por lo menos, elementos diferenciales entre los programas propuestos para las Prácticas Clínicas II, III y IV; mientras que en el caso de Pasantías Institucionales, es la institución o ambiente laboral al que asistirá el estudiante, el que marcará los requerimientos para la ejecución del proyecto institucional, de manera que además de cumplir con su responsabilidad en cuanto al encargo de la institución no queda claro como contribuye éste requerimiento al perfil general del futuro profesional. En cuanto al programa formativo general, que se emplea en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, el énfasis en los tres primeros años apunta a la adquisición de conocimientos vinculados con la formación disciplinar básica y metodológica, con un acercamiento a los diferentes sistemas epistemológicos que conforman a la Psicología no cómo una disciplina, sino más como una multidisciplina; mientras que, la formación en los dos últimos años apunta a una pre-especialización en uno de los sistemas de conocimiento aplicado que ofrece la Escuela de Psicología como salida (Asesoramiento Psicológico y Orientación, Clínica, Clínica Dinámica, Educativa, Organizacional o Industrial y Social).

Entre los riesgos de la pre-especialización, como oferta de salida del programa formativo, se encuentra la ausencia de integración explícita de los saberes adquiridos desde la formación obtenida en el básico con los de la pre especialización; da la impresión que se salta de una formación generalista a una especializada, sin una estructura académica diseñada para la integración; impresiona que se da por sentado que es una capacidad específica del estudiante poseer las habilidades orientadas a la conformación de un conocimiento propio (personal, individual) que permita la articulación entre los dos grupos de competencias descritos por Ribes (2006) y que forman parte de cualquier programa pedagógico en Psicología, las referidas al conocimiento básico y el método y aquellas orientadas a la aplicación del conocimiento. El problema no radica, en si la propuesta formativa ofrecida en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, contempla o no los dos grandes grupos de competencias profesionales (conocimientos y método, aplicación del conocimiento), sin duda alguna los contempla, la dificultad está en dar por sentado que el estudiante de manera independiente puede lograr la integración de los conocimientos adquiridos durante primer año de formación con los adquiridos en el cuarto y quinto año sin vasos conectores entre las diversas asignaturas y Cátedras.

Cualquier propuesta de cambio en la formación profesional, en opinión de autores como Irigoyen, Jiménez y Acuña (2001), Carpio, Díaz, Ibañez y Obregón (2007), Ibañez (2007,2009) y Ribes (2009,2011), debería girar hacia la *desprofesionalización del conocimiento específico* de la disciplina, más que a la actividad de profesionalización en sí misma, lo que implica que la especificación de las competencias profesionales no debería realizarse únicamente desde los criterios de la formación disciplinar; si bien, debe quedar claramente identificado el fondo teórico y metodológico a partir del que se formulen el proceso formativo y su justificación de cara a la pertinencia con respecto a las demandas sociales que puedan satisfacer, en el caso del perfil profesional del psicólogo éste debe presentar una correspondencia necesaria entre demandas sociales y *conocimientos aplicables* (término acuñado por Vargas Bustos, 2002 y 2008, que se refiere a la distinción entre conocimientos *aplicados* y *aplicables*) como aquellos que efectivamente responden a una demanda

social y son más que la mera aplicación fuera del laboratorio de un método disciplinar. El hacer explícitas las competencias profesionales permite, además, el ejercicio de la transferencia del conocimiento a los usuarios pertinentes, de allí que las competencias profesionales del psicólogo deberían tener como característica primordial el carácter desprofesionalizante de lo aplicable del conocimiento y de la metodología de la disciplina. (Ver Figura 10).



Figura 10: Perfil Profesional del Psicólogo. (Elaboración propia).

Partiendo de lo expuesto hasta este momento, pareciera que el énfasis debe ser en la construcción de un programa formativo que contribuya a la profesionalización pero que al mismo tiempo enfatice la desprofesionalización del conocimiento y del método; las competencias profesionales, por supuesto, son producto directo de la construcción de la profesionalización, pero

¿Cómo se logra que adquieran el *carácter desprofesionalizante* necesario para que faciliten, además de su construcción en el estudiante, la transferencia del conocimiento y el método?

En dos años de pre-especialización, tal como es el caso en la Opción de Psicología Clínica, y de las otras Opciones que conforman el pensum de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, con un énfasis en la profesionalización, pareciera no ser el mejor momento, ni se contaría con el tiempo suficiente, entonces

¿Cuándo se gira a la necesidad de formar en desprofesionalizar?

Se tiene a un estudiante que ya cubrió la mitad de la carrera profesionalizándose, sin claridad en cuanto a sí el proceso formativo es desde la psicología como disciplina científica o como profesión aplicada, primer punto.

Si el énfasis fuese en la “aplicación del saber”, o formación aplicada, entonces

¿A qué se debería optar a un psicólogo de acción directa o a un psicólogo de interfase?, segundo punto.

Y si se decidiese que es de interfase

¿Cómo se limita el riesgo de tecnologizar el conocimiento, al emplearse como método de valoración la repetición acrítica de conocimientos, procedimientos y técnicas?, tercer y último punto.

Y se pueden agregar las siguientes interrogantes

¿Cómo cubre un programa formativo la diversidad de individuos que se forman con él, en qué momento, el mismo individuo construye “*su saber*” y “*su saber hacer*” e incorpora su *auto evaluación* y sus *criterios personales* a esa construcción?

¿En qué momento llegado al “*saber ser y hacer*” se considera la acción en el contexto producto de la transición experiencial de lo *aplicado de ese saber* a lo *realmente aplicable* del mismo?

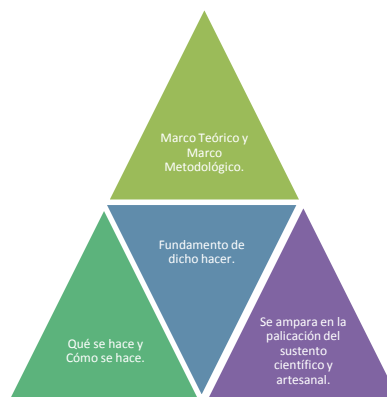
¿Qué, cómo y cuándo valorar o evaluar en conjunto con los observadores externos, pares, profesores o la comunidad, con parámetros más allá de la pertinencia tecnológica o manejo acrítico del conocimiento disciplinar?

En síntesis el perfil profesional del psicólogo deberá fundamentarse en demandas sociales y conocimientos aplicables, lo que va a establecer según Ribes

(2005), una desprofesionalización más que la aplicación de los conocimientos básicos y la metodología.

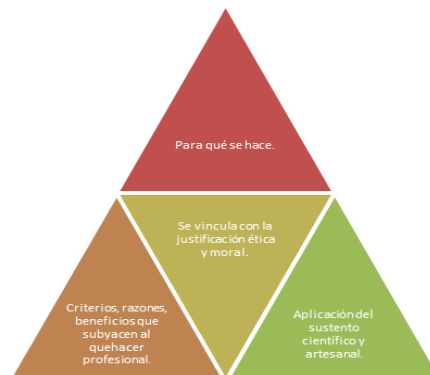
En cuanto a la eficacia profesional, el perfil técnico del psicólogo va a depender del marco teórico y metodológico, del qué se hace, cómo se hace, en que se fundamenta dicho hacer y se ampara en la aplicación del sustento científico y artesanal (Ver figura 11).

FIGURA 11: Perfil Técnico. (Elaboración propia).



Mientras que el perfil social tiene que ver, además, con el para qué se hace, los criterios, razones y beneficios que subyacen al quehacer profesional, se vincula con la justificación ética y moral de dicha aplicación del sustento científico y artesanal (Ver figura 12).

FIGURA 12: Perfil Social. (Elaboración propia).



LAS COMPETENCIAS COMO ELEMENTOS FORMATIVOS. COMPETENCIAS INTEGRALES.

“... El desarrollo de la inteligencia es el desarrollo de la competencia del individuo en relación con su medio [...]es competencia diversificada, heterogénea, adaptada específicamente a las situaciones particulares, pero consistente en una forma interactiva, genérica de afrontar dicha diversidad en lo particular. Es conducta de solución de problemas específicos como ejercicio de una función general...” (Ribes ,1990, p. 76).

Pareciera que el elemento común, en cualquier intento de definición y clasificación de las competencias parte del empleo de la nominalidad de las mismas, como categoría analítica para explicar la adquisición, la construcción, el desarrollo o la presencia de lo que se conoce como “el actuar competente”; basta la presencia o ausencia de alguna de las categorías nominales de competencias (genéricas, básicas, transversales, técnicas, profesionales) para afirmar que el individuo “es o no competente”. Por su parte, el currículo formativo disciplinar es utilizado como hoja de ruta para identificar, especificar y establecer, los momentos y espacios en los que las competencias se presentan, se desarrollan, se adquieren o se ejecutan y por tanto, se parte de un silogismo entre el espacio-tiempo del programa formativo y el alcance del llamado “criterio de logro” todo a partir de la nominalidad de la dimensión en cuestión.

Ahora bien, si se empleará el currículo de la disciplina de la Psicología como esa estructura que guía los momentos más idóneos para establecer las competencias, sí se les caracterizará desde la globalidad de las habilidades que se agrupan bajo la denominación disciplinar, como ciencia o como profesión o bien como psicólogo de aplicación directa o de interfase, y si, además, el criterio de logro se correspondiera con la ejecución funcional de la competencia, no con su denominación se estaría garantizando la correspondencia entre la *unidad de análisis* que permite la especificación de la competencia, con la *unidad de medida* representada en un criterio de logro que implicaría una estrategia cónsona que garantizaría su establecimiento.

La insistencia en la nominalidad de la competencia contribuye, a una caracterización parcial de la misma al fundarse en aspectos foráneos al momento de ser utilizada, como por ejemplo, los que aluden al conocimiento, o al método, o a la aplicación, como una primera instancia; aquellos que dependen de la relación de precurrencia entre conocimientos, habilidades y destrezas (básicas y específicas), como una segunda instancia; o los que se generan sobre la base de un proceso formativo previo (educación secundaria) y que se entrelazan con el nuevo proceso formativo (educación superior) competencias genéricas que son en teoría funcionales ante cualquier carrera o formación disciplinar y que parten del énfasis, como criterio de logro, de posibilitar al individuo para desempeñarse de manera exitosa en el nuevo nivel de aprendizaje, tercera instancia; o, cuarta instancia, aquellas que se circunscriben a la solución de problemas, uso o empleo del arsenal tecnológico (competencias técnicas) pero que no garantizan y no tienen como finalidad contribuir a la generación del conocimiento. Todas las instancias anteriores se refieren a aspectos excepcionales que poco o nada tienen que ver con la competencia en sí misma, ni con aquellos elementos descritos sobre la base de la interacción del individuo con un programa formativo particular y menos con el empleo de la identidad disciplinar como derivación para establecerlas.

Otra complicación con el uso de la nominalidad de las competencias tiene que ver con el empleo funcional de la clasificación que se proponga; si su identificación se fundamenta en la presencia de modelos particulares para abordar su estudio y su formación, existirán tantos diferentes tipos de competencias como modelos proponentes, y queda claro, que las definiciones operacional y funcional dependerían de la base epistemológica de la que se derive cada uno de los modelos que se emplee. Por otro lado, impresiona además, que la eficacia de cada modelo se circunscribe a la institución o disciplina a la que se orienta, la posibilidad de evaluar la aplicabilidad de los modelos pasaría por el tamiz de desestructurar la organización de la institución educativa y adaptarla al modelo para posteriormente probar la eficacia del mismo; si esto es así, reconstruir, para lograr la transferencia institucional de propuestas desde la epistemología del modelo pareciera no ser procedente, por lo menos a corto plazo.

Queda la opción, entonces, de que el dinamismo del cambio apunte al individuo en primer plano y al aprovechamiento final de la formación disciplinar desde la construcción de la identidad profesional como parte del *Ser* y no como parte exclusiva del *Hacer profesional*; la integración de los distintos saberes (*saber conocer, saber hacer, saber para qué, saber por qué, saber estar*) en el *Saber Ser*, en síntesis, se recomienda, para la construcción de las competencias, partir de la premisa de que lo relevante es el individuo que se comporta e interactúa con el contexto de formación más que la institución, el programa o la nominalidad.

Específicamente en el caso de las competencias que deberían actuar como elementos de anclaje y de cohesión entre las dos etapas del programa formativo disciplinar de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, convendría considerar como característica fundamental la función de integración que cumplirían, de aquí surge la denominación de *competencias integrales*, no sólo como un componente denominativo o nominal, sino como una caracterización de su función (*especificación funcional*) además de incorporar el *criterio de logro* o alcance del actuar competente como unidad descriptiva; el programa disciplinar establecería las oportunidades para que no sólo el manejo de la formación metodológica, tecnológica o del conocimiento, sean los determinantes de la identificación, especificación, establecimiento y evaluación de las competencias, sino además, la incorporación de los elementos vinculados con el individuo y con su *proceso de integración eficiente* como punto focal; de allí la necesidad de que el estudiante se exponga e interactúe desde los inicios de la carrera con el conocimiento desprofesionalizado, independientemente del nivel en que se encuentre (primeros semestres o intermedios), sin esperar a que llegue hasta el final del programa formativo para contactarse con la profesionalización disciplinar.

Mención aparte merecería el estudio de los procedimientos o procesos que permitirían que un estudiante ya en pre especialización (cursante de los cuatro semestres finales) o egresado requiere ejecutar para desarrollar las competencias integrales; quizás empleando elementos de especificación funcional de las pre especializaciones diferentes a la de su formación disciplinar inicial con la intención

de constatar la presencia del *saber profesional*. Tal como es el estado del arte, en cuanto al programa formativo de la Escuela de Psicología, actualmente se supondría que las *competencias integrales* se consolidaron a lo largo de los cinco años, con énfasis en los dos últimos cuando se planteó más directamente la profesionalización y se aproxima el egreso del cursante; se consideraría como referente único del “actuar competente” la obtención del Título de Licenciado en Psicología, lo que va a corresponder más a un reflejo o indicio de conocer los contenidos programáticos y se carecería de los indicadores de los cambios en el individuo per sé y en su proceso de profesionalización producto del tránsito por ese programa formativo. Por tanto, sugerir el fomento de las competencias integrales en el estudiante como indicadores analíticos y no exclusivamente nominales o descriptivos del proceso formativo, cuya expresión se compruebe en el cursante de la carrera de Psicología a medida que va avanzando durante los cinco años de formación, garantizándose en cada etapa del programa formativo un acercamiento al ejercicio profesional que se patentizaría en criterios generalizables al quehacer profesional extramuros, como elemento referencial de la adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas consolidadas a lo largo de la carrera.

Con el propósito de justificar los planteamientos anteriores, se comenzará por señalar que la base de los mismos está en la propuesta de la Psicología Interconductual para el análisis funcional de las interacciones educativas, expuesta por Ibañez y Ribes (2001), quienes refieren el empleo de la noción de competencia como *unidad de análisis del aprendizaje* escolar desde sus dimensiones y las condiciones básicas para su generación en distintos *niveles de aptitud*. Apuntan a un paradigma metodológico y operacional que permite el análisis sistemático de los factores que intervienen en los procesos educativos “...*el interconductista, supone que todos los eventos psicológicos ocurren como campos simétricos, en los que los eventos del ambiente y los actos de los organismos se dan simultáneamente y ocurren en un contexto cuyas condiciones determinan la naturaleza de los eventos particulares...*” (Ibañez y Ribes, 2001, p. 361); el mismo paradigma considera que los fenómenos psicológicos consisten en *interacciones entre el individuo y seres,*

objetos o eventos ambientales en un campo relacional de interdependencia en el que se establecen las relaciones funcionales entre las características o propiedades estimulares bien de los objetos o de otros sujetos con el individuo interactuante, plantea Ribes (1990) que “... las interacciones están estructuradas diferencialmente de acuerdo con el grado de participación del individuo en la configuración de la relación de la cual forma parte y de la dependencia que guarda la conducta del individuo, respecto a las propiedades físico-químicas de la situación en y con las que interactúa.” (p. 212).

Ribes y López (1985), Ribes, Moreno y Padilla (1996) y Ribes (1998) establecen de manera taxativa que las competencias no son nominales ni se derivan exclusivamente de la profesión o de la formación disciplinar, ya que, una competencia es un concepto que relacionaría el criterio en que se establece la *demanda de ajuste* como logro o resultado y las habilidades requeridas para ello; este planteamiento tiene asidero en la propuesta de Kantor, primer proponente del enfoque interconductual (1924, citado por Bazán 2010) quien afirmó, al referirse a los dos tipos de interacción que puede tener el individuo y que denomino segmentos de conducta, que en los *segmentos de conducta ajustivos* la persona no necesita hacer alguna modificación definitiva de la situación o estatus de los objetos de estímulo con los que interactúa, de aquí que se entiende que el individuo es regulado por estos y sólo se ajusta a su variabilidad en tiempo y espacio, mientras que el segmento de *conducta adaptativo* es aquel cuando la persona hace un ajuste final o arreglo de los objetos o eventos con los que entra en interacción; en opinión de los autores, al intentar Kantor (1924) distinguir y jerarquizar los segmentos de conducta (*ajustivos y adaptativos*) plantea la idea de que las interacciones entre individuos, objetos y eventos y otros individuos ocurren de forma cualitativa y cuantitativa diferente. Kantor y Smith (1975, citados por Bazan 2010) señalan que las interacciones psicológicas deben ser más que *responsivas y reactivas*, tal como lo señala el condicionamiento operante y agregan que para que una interacción sea *ajustiva* debe ser construida a través de una historia de relaciones entre el individuo y los objetos o eventos de estímulo con los cuales interactúa, siendo este proceso interactivo de

desarrollo histórico el que constituye el dato esencial de la psicología. (Ver figura 13).

Es importante acotar que, según Ribes y López (1985), “...*es una interacción particular de los estímulos del medio y de las respuestas del individuo con base en la complejidad con que ocurren...*” (p. 76) por ello propusieron los criterios que permitirían diferenciar y jerarquizar las aptitudes o interacciones psicológicas de una persona sobre la base de la *dificultad creciente de los niveles de aptitud*, entendidos como *capacidad de ajustarse* del individuo y procedieron a describir cinco distintos niveles jerárquicos de organización (*niveles funcionales jerárquicos de aptitud*), que involucran, a su vez, cinco tipos de competencias que se diferenciaran por la complejidad que requiere la ejecución o el cumplimiento de una tarea; al conjunto de criterios lo denominaron *Taxonomía del Comportamiento* y señalaron que era un elemento analítico que facilitaría el análisis de las competencias, ya que permitiría clasificar todo fenómeno o proceso psicológico, desde cualquier perspectiva teórica de la Psicología, siempre y cuando se sometiera a un riguroso análisis conceptual que determine sus referentes comportamentales “... *permite la identificación de cinco niveles de organización funcional en los que se pueden analizar las competencias, los niveles de organización están dados sobre el tipo de mediación y el grado de desligamiento funcional del comportamiento. Dichos niveles de organización permiten caracterizar el tipo funcional al que pertenece una competencia, es decir, el nivel de aptitud de la misma.*” (Ibañez y Ribes, 2001, p.365). Dada la generalidad que ofrece el modelo de campo plasmado en la propuesta interconductual al presuponer que los datos científicos son homogéneos y que todos ellos constituyen interacciones entre objetos y procesos en contextos específicos, va a permitir la identificación de aquellos factores que actúan para determinar la naturaleza de los fenómenos que se circunscriben a determinados ámbitos, por lo que es posible el desarrollo de modelos concretos de los factores interactuantes en los ámbitos educativos.

La definición de competencia de Ribes (1990) como las capacidades o acciones que producen resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de algunas destrezas o habilidades específicas para alcanzar dichos logros

(Ibañez, 2009) amerita que se expongan las diferencias entre las nociones de *competencia*, *aptitud*, *capacidad*, *habilidad* y *destreza* propuestas por Ryle (1958) y citadas por el mismo Ribes (2006); comienza por señalar que ser **competente** no alude a ser **capaz**, la capacidad apunta a “...*algo que se puede hacer en el sentido de su posibilidad...*” (Ribes, 2006, p. 20), implica estar en condiciones de hacer algo, cita a Aristóteles traducción al castellano 1978, quien señala que la competencia “*describe la conducta en potencia, no el acto*”(p. 20); ser competente significaría ir al encuentro de una cosa u otra, ser adecuado, pertenecer, incumbir, “... *ser competente implica tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo; ser competente, por consiguiente, se refiere a que se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que se tiene que hacer.*” (p. 20). El hacer competente pertenece a una situación e implica la búsqueda o alcance de algo, a diferencia de ser *capaz* que alude a una tendencia a que ocurra algo que ha ocurrido previamente.

CAPACIDAD

- Capacidad en términos de **posibilidad**. Criterios lógicos de una categoría modal. (Ryle, 1949. Citado por Ribes, 2006).

COMPETENCIA

- Disposición en términos de **probabilidad** de recurrencia (Ryle, 1949, Citado por Ribes, 2006).

FIGURA 14: Conceptos de Capacidad y Competencia, Ryle, 1949, citado por Ribes 2006. (Elaboración propia)

Luego apunta a que, ser *competente* no es ser *hábil*, habilidad se asocia con tener, poseer, alude a aquello que es manejable, bien ajustado, acomodado, es decir, manipulado para algo; habilidad se refiere a lo que se hace con *eficacia*, lo que implicaría un conjunto de respuestas específicas movimientos o resultados de movimientos, algún cuerpo o medio sobre el cual las respuestas deben producir un

efecto y obtener un resultado; continua señalando Ribes (2006), que la *habilidad* puede concebirse como la correspondencia funcional que se establece entre las características de un conjunto de respuestas y las características de un cuerpo o medio sobre el que se actúa para obtener el resultado, esos conjuntos de respuestas que conforman la habilidad no son arbitrarios y deben corresponder en morfología, intensidad y movimiento a las características de los cuerpos (objetos) o medio sobre el que se actúa para obtener un resultado o logro, por tanto, concluye que desde el punto de vista interconductual el desempeño hábil no es sinónimo de competencia por el componente propio del desempeño y adicional al componente morfológico, cita a Ribes (1990) “... *la competencia sólo tiene significado como desempeño relativo a situaciones específicas fundamentada en habilidades y aptitudes funcionales previas...*” (p. 72).

FIGURA 15: Conceptos de Habilidad y Competencia, Ryle, 1949, citado por Ribes 2006. (Elaboración propia)

HABILIDAD

- **Correspondencia funcional** que se establece entre las características de un conjunto de respuestas y las características de un cuerpo o medio sobre el que se actúa para obtener un resultado.

COMPETENCIA

- Las competencias son la **organización funcional** de las habilidades para cumplir con un tipo de criterio.

“*Las competencias implican habilidades pero no constituyen solamente habilidades e implican ser apto*”; Ribes (1990) define una habilidad o destreza como “[...] *un conjunto finito de respuestas con morfología determinada e invariante respecto a dicho conjunto, que guarda una correspondencia funcional necesaria para producir cambios, resultados o logros efectivos en -o en relación con- objetos, eventos o circunstancias que tienen morfologías determinadas*” (p. 210).

Varela (2008) señala que la calificación de una persona como “apta” alude que cumple con las actividades que requiere o se adecuan al puesto en el que se desenvuelve, de acuerdo con los criterios con los que se le valora en el cargo o posición, los criterios son propios del puesto o lugar o cargo, la posibilidad de establecer una comparación o jerarquía debe responder a las circunstancias o condiciones particulares inherentes a la calificación de “apto”; va a considerar que los términos *competencia* y *aptitud* son sinónimos y se van a utilizar indistintamente en la teoría interconductual, “...*la competencia o aptitud, puede realizarse en cinco niveles de diferente complejidad que constituyen cinco formas interactivas diferentes, con base en la complejidad con que ocurren las formas de mediación de las contingencias entre los estímulos del medio y las respuestas del individuo...*”. (Varela, 2008, p. 29).

Ribes, Moreno y Padilla (1996), se refieren a los distintos niveles de aptitud en que se puede mostrar o ejercitar una competencia (diferencialidad, efectividad, precisión, congruencia y coherencia) y apuntan a que cada competencia va a conjugar criterios de solución con habilidades pertinentes, sin embargo, señalan las siguientes consideraciones:

- (a) Mostrar competencia bajo un criterio no asegura poseer la competencia, ello tiene que ver con el problema de la transferencia del aprendizaje y va a depender de que el individuo disponga de las habilidades requeridas por los criterios restantes.
- (b) Bajo distintos criterios de aptitud, la composición morfológica de las habilidades pertinentes puede cambiar entre competencias.

FIGURA 16: Conceptos de aptitud y Competencia, Ryle, 1949, citado por Ribes 2006. (Elaboración propia).

APTITUD

- Ser apto significa poder **ajustarse** de una manera y no de otra a una situación.

COMPETENCIA

- **Vincula** los criterios de eficacia o ajuste (aptitud) en una situación con las habilidades que tienen que ejercitarse para cumplirse.

Continúa Varela (2008) parafraseando a Ribes (2002 y 2006), *Ser apto significa poder ajustarse* de una manera y no de otra a una situación de acuerdo a los criterios funcionales opcionales y a los resultados, logros o actos previstos por dichos criterios, demostrar aptitud implica el ejercicio de ciertas habilidades y no de otras. La aptitud delimita, por tanto, la manera en que se cumplirá un requisito mientras que las habilidades constituyen el ejercicio mediante el cual se cumple ese requisito. El concepto de competencia va a vincular entonces la aptitud como *criterio funcional de ajuste* en una situación, con las *habilidades* que tienen que ejecutarse para cumplir dicho criterio (Ribes, 2006) e incluye tanto el *logro o resultado* de la interacción (ser hábil) como la manera de interactuar para obtenerlo o producirlo (Ser apto), (Ribes, 2002).

FIGURA 17: Conceptos de Capacidad, Habilidad y Aptitud.
Ryle, 1949, citado por Ribes 2006. (Elaboración propia)



Las habilidades siempre formaran parte de una competencia, sin embargo lo que definiría la competencia es el criterio diferencial que determina qué habilidades son pertinentes; las habilidades van a conformar una competencia en la medida en que son efectivas para obtener un logro bajo un criterio diferenciado particular y pueden ser reemplazadas por otras habilidades cuando la competencia señala un logro semejante, pero bajo un criterio diferenciado distinto. “... *Una competencia es un conjunto de habilidades que se ajustan a un criterio de efectividad, tanto en lo que se refiere al logro o resultado como en lo que toca a la manera de obtenerlo o producirlo, las competencias consisten en habilidades que son funcionales y pertinentes para el cumplimiento de un criterio diferenciado, es decir, aquellas morfologías de conducta que permiten cumplir un logro de cierta(s) manera(s)*”

respecto de objetos y acontecimientos específicos en una situación...” (Ribes, 2002, p. 200-201).

Tal como se evidencia, desde la perspectiva de la propuesta interconductual, se va a sugerir una metodología de tratamiento del contexto formativo de la enseñanza que va más allá de la *Identificación de las competencias* desde su denominación o nominalidad, su principal énfasis está orientado a la caracterización de las condiciones necesarias para la *Especificación* y el *Establecimiento*. Los autores proponen un sistema descriptivo y explicativo propio de la Psicología, cuyo objetivo es identificar las circunstancias situacionales, históricas y los parámetros de cada uno de los elementos que participan en las interacciones entre el individuo y los seres, los objetos o los eventos ambientales, que va a conformar en sí misma una propuesta de abordaje de los fenómenos psicológicos y considera, a su vez, el proceso formativo disciplinar como un fenómeno psicológico más. (Ver figura 18).

FIGURA 18: Empleo del Concepto de competencia según Ribes 2006. (Elaboración propia).



Los autores Kantor (1974), Ribes y López (1985) y Varela (2008), señalan que los elementos que van a participar en el *campo psicológico o campo interconductual*, son entre otros, el *objeto (estímulo-respuesta)*, la *función (estímulo-respuesta)*, el *medio de contacto*, la *biografía reactiva*, la *historia de estímulos*, que

se relacionan proporcionando la representación de un segmento de interacción del organismo con su medio ambiente. Incluyen el concepto de *mediación de la interacción*, que alude a los eventos físico-químicos que permiten la relación que está contemplada en la función estímulo-respuesta, aunque no forma parte de ella y solamente establece las condiciones para que la interacción se dé y la noción de *desligamiento funcional* de las circunstancias situacionales, entendido como la posibilidad de que el individuo pueda responder con *plasticidad interactiva* a los diferentes objetos estímulo del ambiente, “...*La conducta biológica se convierte en interconducta en el grado en que las respuestas particulares se desligan funcionalmente de sus formas filogenéticamente determinadas, de reactividad biológica más o menos fija.*” (Ribes y López, 1985, p. 58).

El concepto de *desligamiento funcional*, según Ibañez y Ribes (2001) es la clave para la propuesta de considerar la opción de que el comportamiento de los individuos sea cada vez más autónomo de las propiedades físico-químicas de los eventos estímulo y de la dimensión espacio temporal que lo define; sugieren agrupar las habilidades y ofrecer la posibilidad de desprofesionalizar la enseñanza desde la consideración de estos cinco niveles *funcionales de aptitud* producto del desligamiento, concretando, de esta manera, cinco tipos de competencias, jerárquicamente organizadas según el *grado de complejidad* y el *criterio de ajuste a lograr*.

Para el análisis de las competencias proponen dos dimensiones, el *ajuste morfológico (dominio)* que caracteriza a las habilidades y el *ajuste funcional (nivel de aptitud funcional)* correspondiente a las aptitudes (Ibañez y Ribes, 2001), permitiendo que se identifique *la manera como se ejecuta sobre lo que se ejecuta* o la manera como se *ajusta* a las características o propiedades *ante las que se ejecuta* y produciendo el resultado o logro esperado con las *morfologías de respuesta funcionalmente pertinente a los objetos y acontecimientos en la situación*.

“... *el ajuste del desempeño de un individuo a las circunstancias específicas y particulares de un estado de cosas, de tal manera que produzcan un cambio en una dirección preestablecida. Es el desempeño efectivo; es la*

correspondencia de lo que se hace con los objetivos o criterios de logro de una tarea...implica solucionar o prevenir problemas sociales específicos, mediante el desempeño adecuado o pertinente con base en los conocimientos, técnicas, métodos, teorías o cánones formalizados en una o más disciplinas. Puede decirse que el currículum de una cierta profesión debe especificar organizadamente el conjunto de disciplinas junto con el saber que formaliza la actividad profesional, pero de manera especial los criterios de logro que se esperan mediante su aplicación ante tareas o problemas específicos posibles.” (Ibañez y Ribes, 2001, p.364).

El dominio, a su vez, establece la naturaleza de una competencia sobre la base de dos dimensiones que se corresponde con lo que los autores denominan *propiedades formales*; por un lado, la *morfología*, forma o característica que asumen los desempeños dependiendo de la tarea a resolver empleando para ello los conocimientos de una disciplina y por el otro, *los sistemas reactivos* que se referirían a la naturaleza formal de los sistemas de respuesta implicados en ellas (glandular, músculo-esquelético, sensorial y lingüísticos) que prevalecen dependiendo de la tarea disciplinar de la que se trate.

Los autores, especifican que el término dominio los toman de Moreno (1992) quien lo sugiere para hacer referencia al campo disciplinar o área de conocimiento, de donde se derivan las herramientas, técnicas, teóricas o metodológicas que emplea el individuo para resolver una tarea o problema de su quehacer profesional, el dominio va a imponer limitaciones o exigencias al comportamiento individual; mientras que el *Nivel de Aptitud Funcional*, se vincula con las denominadas por los autores como *propiedades funcionales*, que se refieren a la organización del comportamiento en su interacción con los objetos o eventos con la finalidad de alcanzar los criterios de logro de una tarea. No obstante, las competencias van a clasificarse, entonces, según su tipo de *organización funcional* en *cinco niveles de aptitud (aptitud funcional)* lo que va a describir el tipo de competencia a formar en cada nivel, independientemente del dominio disciplinar o campo profesional de la carrera que se trate. Valdría la pena acotar que en el interconductismo se entiende el

término función como sinónimo de acto o acción (función=acto=acción) y los niveles son equivalentes a los niveles funcionales de aptitud o competencia (aptitud=competencia) y que la mediación, en el caso de la educación superior, viene dada por el discurso didáctico que cumple, a su vez, diferentes funciones mediadoras. (Ver figura 19 Niveles de Desligamiento)

1.- Nivel Contextual (Interacciones intrasituacionales diferenciales): El individuo se ajusta respondiendo diferencialmente a las propiedades de los eventos que se relacionan en tiempo y espacio en la situación presente “... *El individuo se va a ajustar respondiendo a las propiedades de los eventos que se relacionan en tiempo y en espacio dentro de una situación, donde el criterio funcional del ajuste es la **diferencialidad** del ajuste.*” (Ibañez y Ribes, 2001, p.365). En el ámbito de la formación disciplinar, la *Función Contextual*, es la identificación de la dimensión disciplinar de un fenómeno o caso a partir de conceptos básicos de la disciplina *Saber cómo*; el *discurso didáctico* va a incluir información con respecto a objetos, personas o acontecimientos, su propósito es informar al estudiante sobre:

- Cómo se llama algo.
- Cómo es.
- Qué, cuándo, cómo sucedió o sucederá.

Se espera que el estudiante responda diferencialmente ante objetos y eventos cuando la situación lo requiera. Criterio funcional o criterio de logro: Diferencialidad del ajuste.

2.- Nivel Suplementario (Interacciones intrasituacionales efectivas): El individuo se ajusta produciendo cambios efectivos en los objetos y relaciones entre eventos en la situación presente. En el ámbito de la formación disciplinar, la *Función Suplementaria*, el discurso didáctico alude a las relaciones entre segmentos o secuencias comportamentales y sus efectos sobre ciertos objetos o eventos que ocurren en situaciones específicas; es la aplicación de técnicas o procedimientos establecidos para modificar u obtener información

pertinente a la dimensión disciplinar de un fenómeno o caso a partir de conceptos básicos de la disciplina. Su propósito es instruir al aprendiz sobre:

- Cómo proceder ante los objetos o eventos de una situación particular para alcanzar una meta y que éste responda con efectividad cuando la situación lo requiera. Por ejemplo, la descripción de un procedimiento o técnica paso a paso para obtener un resultado o producto.

El individuo se ajusta produciendo cambios en los objetos y relaciones entre eventos dentro de una situación. Criterio funcional o criterio de logro: Efectividad del ajuste.

3.- *Nivel Selector (Relaciones intrasituacionales variables)*: En las cuales el individuo se ajusta con precisión a condiciones cambiantes en las propiedades de los objetos o sus relaciones para producir efectos en la situación presente, la *Función Selectora*, es la determinación de las características particulares del problema a tratar con base en modelos propios de la disciplina. En cuanto al discurso didáctico éste va a mediar sustitutivamente relaciones entre propiedades variantes de los objetos y los efectos que tiene el comportamiento sobre ciertos objetos o eventos ambientales que ocurren en una situación determinada.

Tiene como propósito:

- Ofrecerle al estudiante un esquema de decisión que le permita elegir o conducirse con precisión ante un objeto o característica, pertinente a una dimensión, grupo o clase de objetos o eventos para producir un ambiente específico.

El individuo se ajusta respondiendo con precisión a condiciones cambiantes en las propiedades de los objetos o sus relaciones para producir efectos en una situación. Criterio funcional de cumplimiento o criterio de logro: Precisión del ajuste.

4.- *Nivel sustitutivo referencial (Interacciones extrasituacionales)*: En las que el individuo se ajusta alterando las relaciones entre objetos y funciones de la situación presente con base en las relaciones y funciones de una situación

diferente, ajustándose congruente a ambas situaciones. La *Función de Sustitución Referencial*, es la Intervención basada en planes formativos diseñados con la finalidad de atender problemas particulares fundamentados en teorías interpretativas. El discurso didáctico actúa como un mediador sustitutivo de las relaciones del individuo con respecto a los objetos y eventos que ocurren en una situación a partir de la referencia (necesariamente vía lenguaje) a los objetos o acontecimientos de una situación diferente.

Su propósito es:

- Presentar al aprendiz una especie de modelo o ejemplo de cómo funcionan o se desarrollan las cosas; debe ser congruente con ese modelo al actuar y hablar de ellas.
- También permite identificar “relaciones” entre objetos o eventos y propiedades “no aparentes”.

Se refiere a interacciones en las que el individuo se ajusta alterando las relaciones entre objetos y funciones de la situación presente con base en las relaciones y funciones de una situación diferente, para lo cual se requiere de comportamiento lingüístico. Criterio funcional del cumplimiento o criterio de logro: Congruencia del ajuste.

5.- *Nivel Sustitutivo No Referencial (Interacciones transituacionales)*: En las que el individuo se ajusta ante objetos convencionales mediante comportamientos convencionales que modifican, relacionan o transforman dichos objetos, consistentes en alguna forma de lenguaje, natural o simbólico, logrando la coherencia del ajuste. La *Función de Sustitución No Referencial*, es la evaluación del “hacer” y el “decir” sobre un problema o una problemática disciplinar en coherencia con criterios e implicación de la disciplina. El discurso didáctico va a mediar sustitutivamente relaciones entre sistemas convencionales, que le permiten al sujeto modificar, transformar o relacionar los objetos de un sistema a partir de comportamientos normados por otro.

El propósito de este discurso es:

- Proporcionar al aprendiz un método o un conjunto de criterios que le permitan relacionar, analizar, evaluar, modificar o transformar, lo que se dice o se ha dicho acerca de algo.

Son interacciones en las que el individuo se ajusta ante objetos convencionales mediante respuestas también convencionales que modifican, relacionan o transforman dichos objetos, consistentes en alguna forma de lenguaje, natural o simbólico. Criterio funcional del cumplimiento o criterio de logro: Coherencia del Ajuste. (Ver figura 19).

Las categorías se relacionan tal como si fuesen una representación del desarrollo del comportamiento; están ordenadas desde la más simple hasta la más compleja y en forma incluyente, de manera que la taxonomía de aptitudes funcionales brinda una guía teórica para la investigación sistemática de los procesos implicados en la adquisición y desarrollo de las competencias de cualquier índole. Parafraseando a (Ribes, Moreno y Padilla, 1996) los criterios de solución con habilidades pertinentes se refieren a competencias en la medida que aluden a la ejecución de respuestas diferenciales; la efectividad de los cambios que producen en el contexto, la precisión de ajuste a situaciones cambiantes, con congruencia a dos situaciones distintas (transferencia de los aprendizajes) y coherencia en el uso del lenguaje como elementos explicativo del conocimiento.

En palabras de Varela (2008), Ribes y López en su propuesta del año 1985 de una *Teoría Conductual* exponen los criterios que permiten diferenciar y jerarquizar las aptitudes de una persona, sobre la base de la dificultad creciente de los niveles de aptitud, lo que equivaldría a decir que es posible definir cinco tipos de competencias que se diferencian por la complejidad que requiere la ejecución o el cumplimiento de una tarea “...se dice que la competencia o aptitud, puede realizarse en cinco niveles de diferente complejidad...” (Varela, 2008, pp 29) y estas constituyen las cinco formas interactivas diferentes (desligamiento) con base en la complejidad con que ocurren las formas de mediación (contacto) de las contingencias entre los estímulos del medio y las respuestas del individuo.

Concretando, es importante destacar que, según los autores, el discurso didáctico del Profesor, el lenguaje técnico empleado en la formación disciplinar y la estructura del programa formativo empleado en la carrera son formas de mediación, Ribes y López (1985), Ribes (1990) e Ibañez y Ribes (2001) y la taxonomía del comportamiento, aplicada al campo educativo, permite distinguir entre diferentes niveles de aptitud de los aprendizajes escolares, al sugerir cinco tipos diferentes de organización funcional en los que pueden analizarse, tomando el *tipo de mediación* y el grado de *desligamiento funcional del comportamiento*; los niveles de organización, además, permiten caracterizar el *tipo funcional al que pertenece una competencia*, los autores lo llaman *nivel de aptitud funcional* que va a definir la manera como se configura el desempeño ante una determinada tarea, así como por el grado de dependencia del comportamiento respecto a la situación en la que se realiza esa tarea. Si una competencia es un concepto que relaciona el criterio en que se establece la demanda de ajuste como logro o resultado y las habilidades requeridas para ello, especificadas como *morfologías de respuesta funcionalmente pertinente a los objetos y acontecimientos en la situación*, entonces en el caso de las *competencias integrales*, la desprofesionalización del conocimiento promoverá o facilitará aquellas morfologías de respuestas producto del conocimiento, del método y de la tecnología disciplinar de la Psicología que responderán como morfologías de respuesta funcionalmente pertinentes mediadas por los intereses, expectativas y creencias del estudiante y por las demandas del programa formativo; la desprofesionalización del conocimiento, entendida como hacer accesible o permitir el contacto experiencial del estudiante con el ejercicio profesional mediado por su proceso reflexivo, empleando como estrategia didáctica el *prácticum* como base del establecimiento de las competencias integrales, entendidas como aquellas cuya especificación funcional está orientada al desarrollo de las habilidades que en el futuro profesional conducen a la práctica crítica y reflexiva de su ejercicio disciplinar; que se requiere establecer en el transcurso de los primeros semestres, con el objeto de facilitar la adquisición de la profesionalización que culminaría en los dos últimos años, durante la pre especialización proporcionada por las Opciones o Menciones.

REFLEXIONES FINALES.

“Una competencia es el hacer y/o decir que un individuo realiza de una determinada manera establecida y convencionalmente aceptada ante una situación o tarea problema y que resulta ser efectivo en tanto lo resuelve; esto es, cumple un criterio de logro o acierto previamente especificado. “Ser competente” significa mostrar una tendencia “a hacer” y “decir” las cosas “como se debe” y “a hacerlas y decirlas bien...” (Ibañez, 2009, p.5)

La enseñanza de la praxis psicológica orientada a establecer las competencias integrales en el cursante de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Venezuela comenzaría por desmontar la premisa de que el cursante debe estar en la pre especialización o cursando las Opciones del Ciclo Aplicado para contactar el quehacer profesional o haber iniciado la pre especialización; se puede considerar entonces ésta acción como desprofesionalizante de la formación y orientada a facilitar el inicio de las interacciones del estudiante con el dominio disciplinar de la Psicología.

La Taxonomía sugerida por Ribes y López (1985) y empleada por Ibañez y Ribes (2001) para diseñar aproximaciones a los contextos educativos desde los elementos analíticos que propone, sugiere categorías que se relacionan y están ordenadas desde la más simple hasta la más compleja, en forma incluyente, de manera que estas constituyen cinco formas interactivas diferentes (desligamiento) con base en la complejidad con que ocurren las formas de mediación (contacto) de las contingencias entre los estímulos del medio y las respuestas del individuo. En el caso de la formación disciplinar en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, si lo que se pretende es que el estudiante diferencie entre los elementos definitorios del campo disciplinar, más allá, de los conceptos teóricos impartidos en la aulas (*Saber*), se deberían promover las interacciones en el Nivel Contextual, con el objetivo de que diferencie los elementos definitorios del objeto disciplinar empleando la identificación de la dimensión de un fenómeno o caso a partir de los

conceptos básicos de la disciplina (*función contextual, primer nivel de interacción*); si bien en los primeros semestres de la carrera, del primero al quinto (Ver figura 20) los conocimientos están orientados al objeto y método, las oportunidades de que el estudiante interactúe con el objeto real son limitadas, ya que salvo los tres niveles de Psicología General (I, II y III) que se corresponden con la disciplina, el resto de las asignaturas responden a la multidiscipliplina y a la interdisciplina, lo que trae como consecuencia que la interacción desde el discurso didáctico y desde las prácticas sea con un objeto segmentado con métodos ajenos a la Psicología propiamente dicha. Mientras que las asignaturas Psicología Evolutiva y Psicología Social, responden más al tercer nivel (*Función Selectora, tercer nivel de interacción*) caracterizadas más por la contextualización del conocimiento a procesos vinculados con áreas más que con la disciplina y la Precisión del ajuste como criterio de logro. Mención especial merece la materia Psicología Experimental cursada por lo estudiantes en el sexto semestre, es una asignatura que pretende la integración de los conocimientos teóricos con los conocimientos metodológicos mediante la construcción de un proyecto de investigación; es considerada como una de las asignaturas más complejas por los estudiantes, requiere la integración de conocimientos que corresponden al eje de las asignaturas metodológicas (Estadística I, II y III, Psicometría I y II) con materias sustantivas (Psicología General I, II y III) se correspondería con el *Nivel Suplementario*, en el que los estudiantes se ajustarían produciendo cambios efectivos en los objetos y relaciones entre eventos en la situación de elaboración del proyecto de investigación, sobre la base de la información referida por el profesor sobre *cómo proceder ante los objetos o eventos de una situación particular para alcanzar una meta y que éste responda con efectividad cuando la situación lo requiera*.

Mientras que en la formación ofrecida por las pre especializaciones (Opciones), del Ciclo Aplicado, concretamente en el caso de la Opción de Psicología Clínica, el estudiante se ajusta respondiendo con precisión a condiciones cambiantes en las propiedades de los objetos (formación en la práctica clínica) o sus relaciones para producir efectos en una situación (propuestas de intervención en los casos clínicos) y se trataría de alcanzar el criterio de la Precisión del ajuste a las

condiciones cambiantes del objeto (*Nivel Selector*). Los dos últimos niveles (*Nivel sustitutivo referencial* y *Nivel Sustitutivo No Referencial*) en los que se pretenden, mediante las interacciones del estudiante con el programa de formación disciplinar, alcanzar como criterios de logro la congruencia y coherencia del ajuste de las competencias, difícilmente se contemplan de manera estructurada en la propuesta disciplinar. Se puede sugerir que el desvanecimiento de la figura del docente a medida que se incrementa el número de casos, en el caso de las Prácticas Clínica III y IV, pudiese fomentar la *Función de Sustitución Referencial* y la *Función de Sustitución No Referencial*, sin embargo, sería necesario estudiar de forma sistemática las interacciones que se dan en las prácticas clínicas en todos sus niveles, clarificar el papel mediador del discurso didáctico y de otros elementos inherentes al contexto terapéutico.

Partiendo de que las categorías propuestas en la Taxonomía tal como se señaló, se van a relacionar, ordenadamente por orden de complejidad y de manera incluyente y conformando las cinco formas interactivas diferentes (desligamiento) y considerando la complejidad con que ocurren las formas de mediación (contacto) de las contingencias entre los estímulos del medio y las respuestas del individuo y partiendo de que la única forma de mediación viene dada por el discurso didáctico (*Nivel Contextual, Función Contextual*) proporcionado por los docentes en las asignaturas señaladas y que las actividades prácticas con las que se puede contactar el estudiante provienen de las Interdisciplinas y Multidisciplinas (Neurofisiología, Psicofisiología, Psicopatología y Psicología Evolutiva) su acercamiento al campo propio del quehacer profesional es casi nulo, hasta llegar a las Opciones espacio en el que la Congruencia y Coherencia del ajuste responde más a una propuesta epistemológica concreta de abordaje del objeto de estudio de la Psicología, que en la mayoría de las ocasiones no está para nada vinculada o contemplada como parte de la formación disciplinar del Básico y que tiene como función principal establecer las bases en cuanto a conceptos y métodos de la disciplina psicológica. De manera que lo general del Ciclo Básico contrasta con lo supra especializado de las Opciones y en cuanto a la propuesta de la Taxonomía el ordenamiento (desde la más simple hasta la

más compleja, en forma incluyente) se interrumpe cuando se salta de los dos primeros niveles que caracterizan las interacciones en el básico (*Contextual y Suplementario*) a los dos últimos (*Sustitutivo Referencial y Sustitutivo No Referencial*), lo que sin duda interfiere en el desarrollo lógico de la formación disciplinar. Entonces el nivel de interacción que hay que fortalecer es el Nivel Selector, cuyo criterio funcional o de logro es la precisión del ajuste mediante el ofrecimiento al estudiante de esquemas de decisión que le permitan elegir o conducirse con exactitud ante un objeto o característica, de una dimensión, grupo o clase de objetos o eventos para producir un ambiente específico. (Ver figura 21)

Otro elemento, a considerar tiene que ver con la complejidad con que ocurren las formas de mediación (contacto) de las contingencias, en el caso concreto de la Psicología, Ribes (2006) señaló que

“... Sin necesidad de documentarse ampliamente, puede afirmarse que los programas universitarios en general y los que forman psicólogos en particular, están basados en criterios ajenos a la especificación de competencias, aun cuando empleen dicho término para describir la fundamentación y las características del currículo profesional... El común de nominador comprende la formulación de objetivos profesionales imprecisos, ambiguos, dotados de una carga de valoración social justificadora y la elaboración de un listado de cursos, más o menos secuenciados, basados en contenidos determinados por la orientación de la(s) psicología(s) dominante(s) en una determinada institución. El proceso de enseñanza-aprendizaje es de naturaleza informativa y las actividades prácticas, cuando se dan, tienen un carácter esencialmente demostrativo o de sensibilización.” (p. 24).

Planteamiento congruente con una formación que privilegia las clases magistrales, en ocasiones como la única fuente de información. Igualmente desde la postura interconductual, señala Fuentes (2007), un esbozo de la propuesta de educación alternativa a la tradicional que ha llamado educación basada en competencias:

1. Los programas estarían basados en competencias respecto al desempeño a lograr por parte de los estudiantes acerca de lo que han de aprender. Es decir,

los programas indicarían “qué, sobre qué” han de aprender los estudiantes. El criterio de logro de las competencias ha de indicar no solamente el resultado a obtener, sino también ha de sugerir la manera de obtenerlo. De manera que la redacción de las competencias debe ser de tal manera que al indicar la ejecución que se ha de aprender sobre algo, se pueda deducir el procedimiento a seguir para aprenderlo, o sea, que los estudiantes también han de aprender o ejercitar el “cómo” aprender esos tipos de “qué, sobre qué”.

2. El aprendizaje del desempeño de los estudiantes sobre los contenidos programáticos consistiría en la reconstrucción, la aplicación y, en el mejor de los casos, la producción de conocimiento. Esto implica que la interacción que los cursantes establecerían con los contenidos programáticos tendría que ser con el referente del contenido, ya sea de manera directa y/o mediada por el lenguaje, respecto a los objetos, eventos o relaciones en cuestión. Esto quiere decir que cuando se presente a los estudiantes la información, por discurso oral o escrito, los estudiantes no respondan solamente a las palabras o frases en sí, según sus características físicas, sino que mediante su comportamiento de escucha, observador o lector se pongan en contacto con aquello que están aprendiendo. Esta interacción con el referente, propicia la comprensión de los contenidos programáticos cuyo producto se puede evidenciar por la reconstrucción de la información (Fuentes y Ribes, 2001), en vez de capacitarlo a su mera repetición. Además de aprender a interactuar con el referente del tema a tratar, los estudiantes han de aprender a relacionarlo con otros referentes propios de la materia, de otras materias relacionadas o de su presentación u ocurrencia en situaciones de la vida cotidiana, y no sólo en un contexto específico. Esto facilitaría comprender el contenido del tema en un contexto más amplio y, a su vez, aprender a aplicarlo en diferentes situaciones, teóricas y reales. Siguiendo este proceso de aprendizaje, los alumnos podrían llegar a aprender a generar conocimiento para solucionar problemas generales o específicos, abstractos o de la vida diaria.

3. Las estrategias didácticas tendrían que propiciar las condiciones materiales y ambientales, y las acciones pertinentes para que los estudiantes puedan interactuar con el referente indicado en la competencia a lograr, así como la manera en la que se requiere que los estudiantes interactúen. Las condiciones didácticas tendrían que ser variadas tanto en cuanto al referente incluido en el tema, como en cuanto a las situaciones relacionadas con éste. El profesor también debería inducir a los estudiantes a que vayan verbalizando y formulando el procedimiento que van siguiendo para obtener los resultados. Con ello, los estudiantes podrían ir aprendiendo y ejecutando estrategias propias del autodidactismo, y así poder trascender a lo programado a aprender en su educación formal escolar.
4. La evaluación del aprendizaje incluiría tanto el procedimiento llevado a cabo como los resultados obtenidos, en comparación con lo estipulado con las competencias a lograr. Además, la evaluación se realizaría respecto a situaciones variadas, aunque equivalentes a las incluidas en la situación didáctica, respecto al referente del tema, a la relación con, o la aplicación a otros referentes, y en el mejor de los casos, respecto a la producción de conocimiento. De esta manera, sería más factible que el “aprendizaje” permaneciera más allá del momento y de la situación de la evaluación.

Agrega que la educación tradicional presenta las siguientes características:

1. Los programas están centrados en temas que constituyen cada una de las materias que contienen el conocimiento. La finalidad del programa es indicar “sobre qué” han de aprender los alumnos.
2. El aprendizaje se reduce a la reproducción del contenido de manera oral o escrita por parte del estudiante; en la medida que este contenido morfológico se asemeje al impartido por el profesor se considera aprendido.
3. Las estrategias didácticas utilizadas por el profesor incluyen el uso de modelos de representación de la información y al uso de la tecnología para reproducir esos modelos en el aula de clases. La investigación de los

estudiantes se reduce al uso del “corte y pega” informativo y a la reproducción empleando los mismos modelos usados por el profesor.

4. La evaluación, se reduce a la reproducción acrítica de la información presentada por el profesor, bien sea en pruebas escritas que contienen actividades orientadas a completar frases, reconocimiento de la información al seleccionar opciones.
5. El aprendizaje no perdura más allá de la situación de evaluación, no hay integración con contenidos de otras materias.

Según Fuentes (2007) lo que caracteriza a la educación tradicional es la reproducción de la información, mientras que lo que se busca en la formación por competencias es que el estudiante logre un comportamiento más eficaz ante lo rápido cambiante de las situaciones y que pueda analizar, cuestionar, debatir, fijar posturas y proponer maneras efectivas de actuar ante los requerimientos sociales, se busca que estas condiciones no solo caractericen su desempeño profesional sino su actuación vital.

“De esta manera, se pretende que los alumnos no solamente aprendan eficazmente el “sobre que” de los contenidos programáticos en un sentido más amplio, es decir, no solamente reproduciéndolos literalmente “para pasar un examen”, sino comprendiéndolos, relacionándolos a situaciones diversas y, en algún momento, generando nuevo conocimiento. Al lograr al menos un avance en esta dirección, la educación basada en competencias podría acercarse a cumplir con su función social acerca de formar alumnos competentes para funcionar eficaz y activamente en este mundo actual.” (Fuentes, 2007, p. 56).

Ahora bien, si se aprovechara entonces el nivel de interacción que hay que fortalecer, el Nivel Selector, cuyo criterio funcional o de logro es la precisión del ajuste plasmado en el ofrecimiento al estudiante de esquemas de decisión que le permitan elegir o conducirse con exactitud ante un objeto o característica, de una dimensión, grupo o clase de objetos o eventos para producir un ambiente específico, se estaría impactando en las formas de mediación (contacto) de las contingencias; el interés estaría, entonces, en el la *especificación* y el *establecimiento*, donde va incidir directamente el papel formativo de la disciplina; el empleo de la propuesta de la

Taxonomía sugerida por Ribes y López (1985) e Ibañez y Ribes (2001) para explicar la desprofesionalización del plan de formación disciplinar mediante la incremento de las interacciones con el quehacer disciplinar durante los primeros semestres, mediante la implementación de un Practicum, como estrategia didáctica no formal o no estructurada derivada de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo (AR) y que autores como Zabalza (2010) la recomiendan en la formación de disciplinas vinculadas con las llamadas ciencias de la salud y que, en este caso, consistiría en el incremento durante los primeros años o semestres del encuentro de los estudiantes con el campo de acción y el fomento su participación activa de éstos por medio de la observación y el análisis, empleando para ello criterios personales o subjetivos, no mediados por elementos disciplinares.

Lo que se sugiere es aprender *desde el hacer*, transfiriendo los conocimientos obtenidos por medio del discurso didáctico de los profesores en las aulas, a la acción concreta en el ámbito del ejercicio profesional. Se estaría propiciando de manera paralela a la formación estructurada o formal un mecanismo que incorporaría la propuesta de la *reflexión* del estudiante con respecto al quehacer de la profesión; entendiéndose la reflexión como el componente mediante el cual se orientaría de manera selectiva la atención a aquellos elementos orientados a la integración de los contenidos disciplinares o vinculados con el quehacer disciplinar, no mediados por el discurso de los docentes o por los programas estructurados en las asignaturas.

El necesario proceso de integración eficiente en los estudiantes, tendría asidero en la realización del practicum, en la medida que permitiría conocer, examinar, observar y analizar, como habilidades que permitirían una estructura secuencial aleatoria y subjetiva, no dependiente de la estructura formal de los contenidos impartidos en las asignaturas; el acercamiento al quehacer no provendría de un esquema ya elaborado mediante el discurso didáctico. La integración también se observaría en el fomento de las habilidades, no dependientes de la disciplina sino del acercamiento del estudiante como individuo a su quehacer, en cierta medida el criterio de logro o criterio funcional del cumplimiento no estaría supeditado a factores externos.

La propuesta está en sincronía con Ibañez (2009), quien partiendo del análisis de campo sugerido por la propuesta interconductual, propuso un nuevo modelo de los procesos educativos que se fundamentaría, según explica, en la necesidad de la interacción del estudiante con el mundo real, lo que denominaría *posición epistemológica realista*, que va a consistir según argumentó en suponer que los objetos que percibimos tienen una existencia independiente de quien lo percibe; el aprendizaje, entonces, sería el desarrollo de nuevas formas de interacción (hacer-decir) con la realidad y son esas formas de interacción las que van a corresponder a los diferentes niveles de complejidad.

En el caso de la formación disciplinar, los estudiantes van a interactuar con el mundo profesional, equivalente al mundo real, y deben cumplir con los criterios producto de los convenios del grupo de miembros competentes (expertos) para que sea considerado como “correcto” o “adecuado” su accionar y lo que, a su vez, sería indicativo de que el estudiante verdaderamente aprendió. Ibañez (2009) señala que no es posible que un estudiante aprenda a desempeñarse competentemente ante los objetos del mundo real sino contamos en nuestras escuelas con la presencia del mundo real y agrega que todo análisis de que un estudiante debe desarrollar como producto de la enseñanza institucional se remite a competencias.

Los docentes, por su parte, formarían parte de ese grupo de miembros competentes y su ejecución de la profesión correspondería a los criterios de “correcto” y “adecuado”; actuarían como mediadores entre el estudiante y los criterios que su desempeño debe cumplir para considerarlo pertinente “... *La investigación en educación debe enfocarse al comportamiento del aprendiz que es efectivo bajo determinadas condiciones de enseñanza y a la modificación de la conducta del maestro, adecuándose a la naturaleza funcional de las competencias que quiere promover en el estudiante...*” (Ibañez y Ribes, 2001, p. 360).

En concordancia, Ribes (2005) señaló que las competencias solo podían adquirirse en las situaciones pertinentes en las que se entrenan y son efectivas, de allí la propuesta de un cambio en las estructuras curriculares que trasciendan los programas demostrativos, ya que la propuesta de enseñanza para fomentar la

adquisición de las competencias no puede basarse en métodos tradicionales demostrativos (verbal, virtual o audiovisual), ya que se restringe la posibilidad de interacción del estudiante.

Entonces, se propone el empleo del prácticum como proceso de enseñanza aprendizaje fundamentado en la construcción de lo psicológico tomando las competencias integrales como brújula en el desarrollo de las aptitudes funcionales que comprenden las habilidades del estudiante para interactuar con el “mundo real”. Las diferencias entre Prácticum, Prácticas y Pasantías están en el proceso reflexivo por parte del estudiante como mediador; ya Donald A. Schön (1930-1997) propuso el paradigma de la “Reflexión en la Acción” pensar-actuar-pensar, como favorecedora del aprendizaje y del desarrollo de competencias. El Practicum **contribuirá** a complementar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en las aulas mediante el contacto con el quehacer laboral ya que fomenta la formación integral al estimular la acción en dos sentidos ante el trabajo y en el trabajo, enfrenta al estudiante a “aprender a aprender”, pero no sustituyendo a la formación propiamente dicha, *formación en alternancia* modalidad formativa que persigue fomentar la adquisición de conocimientos artesanales que sólo se dan en los contextos laborales.

El desarrollo de las competencias integrales requiere una formación dirigida a la acción; puede y debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido real, la reflexión es la instrumentación del proceso de integración de los “saberes” (los autores utilizan la expresión como integración de Saber Hacer (Procedimientos), Saber Ser (Actitud), Saber (Conocer), Saber Estar (Social). Ante la problemática señalada, una alternativa puede ser desde lo variado de los métodos informales o no estructurados de formación, que se apoyan más en lo extra académico, abandonar parcialmente las aulas y los contextos de formación estructurada para incorporar otras metodologías, ejemplo de ello es la propuesta por el *aprendizaje en servicio*, fomentada por el Servicio Comunitario Universitario, el Modelo del Aprendizaje Experiencial o Aprendizaje basado en las experiencias de Kolb (citado por Lozano,2000, p. 70) y el Practicum (Zabalza, 2011), que incorpora el *proceso*

reflexivo del estudiante sobre lo que “*se hace en el contexto laboral*”; el énfasis va más allá de “*Saber*” y “*Saber hacer*”, se incorporan el “*por qué y el para qué hacer*” y la representación “*de la acción desde el mejor hacer*” o “*el hacer que mejor se adecua*”; todas con énfasis en los procesos de aprendizaje desde el estudiante, no desde el programa formativo o desde el experto, desde el cursante, por tanto, el primero que debería desprofesionalizar su aprendizaje y lo que aprende es el individuo que lo aprende, desmontar la necesidad de dejar de “*Ser*” para convertirse en un profesional e incorporar el “*Ser*” a lo que hace como profesional.

Con respecto a este último punto, Dreyfus y Dreyfus (1980), incluyen en su Modelo de Adquisición de Habilidades, el concepto de la “comprensión intuitiva”, como semejante a un “profundo entendimiento tácito, con visión de lo que es posible, con empleo de enfoques analíticos, en situaciones nuevas o en caso de problemas” que explica la necesaria trascendencia de las normas o directrices que exhibe el *Experto* (último nivel sugerido por los autores para explicar las etapas de ejecución del comportamiento inteligente) y que se inicia con la exposición del aprendiz a variadas situaciones con la finalidad de que discrimine paulatinamente criterios diferenciales de ejecución de tareas. Es posible entonces, desde la óptica de ambos modelos, partir de la *construcción de las competencias* desde el individuo que se comporta y que interactúa con el contexto profesional y no únicamente desde la propuesta formativa de la disciplina. Se hace necesario estructurar de manera coherente los diversos componentes de las competencias, tanto en lo teórico como en lo metodológico, congruente en lo que toca además a su correspondencia con las circunstancias reales en las que se van a ejecutar, considerando la instrumentalización de la participación activa del estudiante durante el proceso, lo importante es aprender desde el hacer. Es responsabilidad de las instituciones educativas el proveer de un ambiente estructurado que permita la especificación y establecimiento de las competencias en los cursantes.

REFERENCIAS.

- Aleman y Perramón (2011)** Hacia un Practicum que garantice la calidad: diseño e implementación de un protocolo de seguimiento del Practicum. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 161 – 179. Consultado en el mes de diciembre del año 2013: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/268>
- Argudín Yolanda (2011)**. La educación basada en competencias: algunas nociones que pueden facilitar el cambio. Consultado en el mes de diciembre del año 2013: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias17/a17p8.html>
Recuperado 23 de abril de 2011.
- Bazán A. (2010)** Aportes de la psicología interconductual a la educación. *Revista Mexicana de Psicología*. 27(2), 193-194. Consultado en el mes de mayo del año 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324008>
- Carpio C., Díaz L., Ibañez Bernal C. y Obregón F. (2007)** Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e investigación en Psicología*. Enero-junio, 12(1), 27 - 34. Consultado en el mes de diciembre del año 2013 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212102>
- Huerta J., Pérez I. y Castellanos A. (2014)** **Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales**. Consultado en el mes de diciembre del año 2014. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- Fuentes M. (2007)** Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*. 10 (2), Universidad Veracruzana. México, 51-58. Consultado en el mes de diciembre del año 2013. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552007000200006 *Act.Colom.Psicol.* [online]. 2007, vol.10, n.2, pp. 51-58. ISSN 0123-9155.

Ibañez C. y Ribes E. (2001) Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*. 18 (3), 359- 371. Consultado en el mes de diciembre del año 2013. http://www.academia.edu/7266287/Un_an%C3%A1lisis_interconductual_de_los_procesos_educativos_2001.

Ibañez C. (2007) Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*. Junio, N° (6), 45 54. Consultado en el mes de diciembre del año 2014. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/6/006_Bernal.pdf

Ibañez C. (2005) La evaluación del aprendizaje escolar: una propuesta desde la psicología interconductual. *Acta Comportamental*. 13 (2), 181- 197. Consultado en el mes de mayo del año 2014. <http://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14547>

Ibañez C. (2009) Importancia de la educación basada en competencias para una práctica profesional efectiva. *Synthesis*. Enero- marzo, 1-7. Consultado en el mes de diciembre del año 2013. http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2009/08/20/importancia_de_la_educacion_basada_en_competencias.pdf

Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (48), 243-256. Consultado en el mes de diciembre del año 2013. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>

Fuentes M. (2007) Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*. 10 (2), 51- 58. Consultado en el mes de diciembre del año 2013. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524790>

- Fullana N., Pollisera M., Polaudarios J. y Badosa M. (2014)** El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de educación social. *Revista de docencia universitaria*. 12, abril, 373-397. Consultado en el mes de diciembre del año 2013. <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/565>
- Herrera M. (2009)** Módulo Selección de personal basado en competencias. *Especialización en Gestión del Talento Humano*. Consultado en el mes de diciembre del año 2013. https://www.academia.edu/1734812/Gesti%C3%B3n_Humana_Basada_en_Competiciones.
- Huerta A. Jesús, Pérez G. Irma S. y Castellanos C. Ana R. (sf)** Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Consultado en mayo de 2014. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>)
- Morin E. (2000)** Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. *Co-edición, Unidad de Publicaciones y el Centro de Investigaciones post-doctorales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la Universidad Central de Venezuela y el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe IESAL/UNESCO, Caracas.*
- Novella A., Fóres A., Rubio L., Costa S., Gil E. y Pérez N. (2012)** Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*.10, Enero-Abril, 453-476. Consultado en mayo de 2014. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/51191> (ISSN: 1887-4592).
- Orellana O., García L., Sarria C., Morocho J., Herrera F., Salazar M., Yanac E., Rivera J., Sotelo N., Arce F. (2007)** Perfil profesional de competencias en el psicólogo Sanmarquino. *Revista de Investigación en Psicología*. 10 (2), 111-136. Consultado en mayo de 2014. <http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/handle/123456789/1572>

Pensum de la carrera de Psicología (2005) Consultado en enero del año 2014.

https://www.google.co.ve/?gws_rd=ssl#q=pensum+de+la+carrera+de+psicologia

Posadas Díaz A. y Rodríguez Campuzano M.L. (2007) Competencias laborales: algunas propuestas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, enero-junio, 12, (1), 93- 112. Consultado en enero del año 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212107>

Tunning-Europa (2001) Acuerdos sobre competencias a desarrollar en la educación superior. Consultado en el mes de diciembre del año 2013. http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/proyectotuning_europa_/!

Tunning- Latinoamérica (2007) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Consultado en enero del año 2014. Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol.pdf

Ribes Iñesta E. (1985). La conducta como campo de interacción. Cap. 2. En: Editorial Trillas. 1º Edición. Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico. México. 39-54.

Ribes Iñesta E. (1985). Hacia una taxonomía funcional de la conducta. Cap. 3. En: Editorial Trillas. 1º Edición. Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico. México. 55-72.

Ribes Iñesta E. (1985). Tesis fundamentales de la taxonomía teórica propuesta. Cap. 4. En: Editorial Trillas. 1º Edición. Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico. México. 73-106

Ribes Iñesta Emilio (1990) Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas. Cap 7. En: Editorial Trillas. 1º Edición. Psicología General. México. 202-230

- Ribes Iñesta E., Moreno M. y Padilla A. (1996)** Un análisis funcional de la práctica científica: Extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*. 4. 205-235. Consultado en enero del año 2014.
<https://uvmx.academia.edu/EmilioRibesI%C3%B1esta>
- Ribes Iñesta Emilio (1998)** Teoría de la conducta: logros avances y tareas pendientes. *Acta Comportamentalia*. 6, monográfico, 127147. Consultado en enero del año 2014.
<https://uvmx.academia.edu/EmilioRibesI%C3%B1esta>
- Ribes Iñesta Emilio (2000)** La psicología y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 26, 367-383. Consultado en enero del año 2014. <https://uvmx.academia.edu/EmilioRibesI%C3%B1esta>.
- Ribes Iñesta Emilio (2002)** Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas. *Cap 8*. Editorial Manual Moderno. 1° Edición. Psicología General. México. 191-209.
- Ribes Iñesta Emilio (2002)** Aprendizaje, inteligencia y educación. *Cap.8*. Editorial Manual Moderno. 1° Edición. Psicología del Aprendizaje. 191-204.
- Ribes Iñesta Emilio (2004)** “¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología?”. *Suma Psicológica*. Vol. 11, monográfico, 9-27. Consultado en enero del año 2014.
<http://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/EsPosibleUnificarLosCriteriosSobreLosQueSeConcibeLapsicologia.pdf>
- Ribes Iñesta Emilio (2005)** Reflexiones sobre la eficacia profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*. 22 (1), 5-14. Consultado en enero del año 2014.
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243020643001>

Ribes Iñesta Emilio (2006) Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*. 23, (1), 127-147. Consultado en enero del año 2014. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59311416001>

Ribes Iñesta Emilio (2007) Estados y límites del campo, medios de contacto y análisis molar del comportamiento: Reflexiones teóricas. *Acta Comportamental*. 15 (2), 229-259. Consultado en enero del año 2014. <https://uvmx.academia.edu/EmilioRibesI%C3%B1esta>

Ribes Iñesta Emilio (2008) Evaluación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*. 25(2), 193-207. Consultado en enero del año 2014. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243016308001>

Ribes Iñesta Emilio (2009) Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar?. *Revista Mexicana de Psicología*. 35 (1), 03-17. Consultado en enero del año 2014. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59311416001>

Ribes Iñesta Emilio (2011) La psicología: Cuál, cómo y para qué. *Revista Mexicana de Psicología*. 28 (1), 85-92. Consultado en el mes de marzo del año 2014. <https://uvmx.academia.edu/EmilioRibesI%C3%B1esta>

Ribes Iñesta Emilio (2011) El concepto de competencia. Su pertenencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*. 63 (1), 33-45. Consultado en el mes de enero del año 2014. Consultado en el mes de marzo del año 2014. <https://uvmx.academia.edu/EmilioRibesI%C3%B1esta>

Nilda Sarnachiaro recuperado 13/01/15. Consultado en enero del año 2014. <http://www.med.unne.edu.ar/internado/transver.htm>

Tejada J. (2005) El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 7 (2). Consultado en el mes de marzo del año 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507211>

Varela Julio (1987) Para entender el Interconductismo. Comité Editorial Científico de la División de Disciplinas Básicas para la Salud del centro Universitario de Ciencias de la salud. Universidad de Guadalajara. México. Consultado en el mes de marzo del año 2014
https://www.academia.edu/664291/Conceptos_B%C3%A1sicos_del_Interconductismo._Varela

Vargas J. (2002) Tecnología psicológica: el momento de la transición. *Revista Electrónica de Psicología*. Vol. 5. N°2 (julio). Consultado en el mes de marzo del año 2014. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/22669>

Vargas J. (2008) Tecnología psicológica: el momento de la transición. *Revista Electrónica de Psicología*. Vol. 5. N°2 (julio). Consultado en el mes de marzo del año 2014. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/22669>

Villarroel C. (2007) Del concepto de calidad. En: Ediciones Plasarte. La calidad de la Educación Superior Latinoamericana. Pretendida por todos, gerenciada por pocos. Primera Edición. Venezuela. 17-44.

Zabalza M. (2011) El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*. Vol. 3. N° 54. 21-43. Consultado en el mes de marzo del año 2014. http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf

GLOSARIO.

Actitud: “Saber ser”, conocimiento experiencial, también llamado “Saber estar”; “saber del saber estar.

Ajuste: Acción de ajustar o ajustarse. Acuerdo, resultado de avenirse.

Adaptar: Hacer que una cosa se ajuste a otra. Acomodar=adaptar.

Acomodar: Poner, amoldar una cosa de manera que se ajuste o adapte a otra.

Aprendizaje: Acción de aprender una técnica o una profesión. Situación en la que se está aprendiendo.

Categoría: Cada uno de los grupos básicos en los que puede incluirse o clasificarse todo conocimiento. Grado de jerarquía dentro de un orden. En Filosofía una categoría es aquella noción abstracta y general a partir de la cual las entidades son reconocidas, diferenciadas, clasificadas. Las categorías permiten realizar una clasificación jerárquica de todas las entidades presentes en el mundo.

Clasificar: Dividir u ordenar en clases o categorías.

Competencia: (s.f.) Atribución, facultad, incumbencia. Acción, función o responsabilidad que compete o incumbe a una persona u organismo determinado. Incluye hechos, conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes. Organización funcional de las habilidades para cumplir con un tipo de criterio. Vincula los criterios de eficacia o ajuste (aptitud) en una situación con las habilidades que tienen que ejercitarse para cumplirlos, lo que indica que cada competencia conjuga criterios de solución con habilidades pertinentes.

Competencias Conceptuales: Son aquellas que están vinculadas con el conocimiento (Saber).

Competencias Conductuales: Clases morfológicas funcionales específicas de interacción.

Competencias Integrales: Por tanto, sugerir el fomento de las competencias integrales en el estudiante, entre otros aspectos, como indicadores analíticos y no exclusivamente nominales o descriptivos del proceso formativo, que se expresen en el cursante de la carrera de Psicología a medida que va avanzando durante los cinco años de formación, asegurando en cada etapa del programa formativo un acercamiento al ejercicio profesional, que se evidencie en criterios generalizables al quehacer profesional extramuros como elemento de referencia para la adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas consolidadas a lo largo de la carrera.

Competencias Procedimentales: Son aquellas vinculadas con la tecnología (Saber Hacer).

Competencias Transversales o Genéricas: Son aquellas transferibles a una variedad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina sino que pueden aplicar a una variedad de áreas, de materias o situaciones.

Competencias Básicas: Son las que capacitan y habilitan al individuo para integrarse a la vida laboral y social.

Competencias Específicas: Son aquellas propias de la titulación, especialización y perfil laboral para los que se prepara el estudiante.

Competencias Profesionales: Son aquellas que le permiten al cursante aplicar el conocimiento en términos de su desprofesionalización. Es la tendencia o propensión de un individuo a alcanzar los criterios de logro. Implica solucionar o prevenir problemas sociales específicos mediante el desempeño adecuado o pertinente con base en los conocimientos, técnicas, métodos, teorías o cánones formalizados en una o más disciplinas.

Criterio de Logro: Equivalente al criterio funcional de ajuste.

Curriculum de una Profesión: Debe especificar organizadamente el conjunto de disciplinas junto con el saber que formaliza la actividad profesional, pero aún más los criterios de logro que se esperan mediante su aplicación ante tareas o problemas específicos.

Definir: Identificar=clasificar.

Desligamiento Funcional: Describe la posibilidad de que el comportamiento de los individuos sea cada vez más autónomo de las propiedades físico-químicas de los eventos estímulo y de la dimensión espacio temporal que las definen. Proceso diferenciador de los distintos niveles jerárquicos de interacción conductual.

Disciplina: Conjunto de conocimientos, técnicas, métodos, teorías y/o cánones que formalizan encauzan la práctica profesional. *Se caracteriza por tener un objeto del conocimiento específico, objeto que se identifica como una abstracción de relaciones, propiedades y dimensiones de entidades y acontecimientos en la "realidad". La física, la química, la biología, la psicología, la sociología, la economía y la lingüística son ejemplos prominentes de disciplinas científicas. (Ribes, 2005, pp6).*

Enseñanza: Adiestramiento, instrucción. Sistema y método usado para enseñar, que consiste en un conjunto de recursos, personas y actividades que se aplican a la educación.

Especificar: Explicar o expresar una cosa de modo preciso. Que es propio de una cosa y lo distingue de otra. Detallar=precisar.

Establecer: Crear o fundar una cosa. Disponer lo que se debe hacer. Fundar=ordenar=constituir.

Factor: Lo que contribuye a producir un determinado efecto o resultado.

Formación: Adiestramiento, educación recibida. Prepararse en determinada materia.

Función: Actividad o capacidad de acción específica de un ser vivo. Como mediación de las contingencias y nivel específico de desligamiento frente a las propiedades físico-químicas que las definen, permite diferenciar formas cualitativas de organización de la conducta.

Funcionalidad de la Competencia: Concepto que relaciona el criterio en que se establece la demanda de ajuste como logro o resultado con las habilidades requeridas para ello (morfologías de respuestas funcionalmente pertinentes a los objetos y acontecimientos en la situación).

Habilidad: Topografías comportamentales asociadas a un criterio de logro específico.

Identificar: Establecer una asociación entre dos cosas distintas (asociar, coincidir, vincular).

Interdisciplina: *Se configuran a partir de un encargo social determinado como lo puede ser la salud, la educación, etc. Los llamados encargos sociales representan un conjunto de problemas prácticos vinculados a la convivencia social. Continúa señalando Ribes (2005) "... con el fin de lograr efectividad en la realización de dicho encargo, se integra el conocimiento derivado de diversas disciplinas científicas, de distintas tecnologías y del propio conocimiento práctico vinculado a su hacer aplicado..." (pag. 6).*

Multidisciplina: *Convergencia de dos o más disciplinas para examinar un conjunto de problemas teóricamente relevantes para una de las disciplinas, con el concurso metodológico de otra(s) disciplina(s). Campo de intersección de dos o más disciplinas respecto a un objeto de conocimiento, incluye el objeto del conocimiento y las metodologías que permiten su análisis en distintos niveles. (Ribes, 2005, pp 6).*

Nivel de aptitud funcional de una competencia: Se reconoce por la manera como se configura el desempeño ante una determinada tarea, así como por el grado de dependencia del comportamiento respecto a la situación en la que se realiza una tarea. (p. 365, Ibañez y Ribes, 2001)

Morfología: Forma.

Modelo: Muestra, paradigma. Esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y estudio.

Nivel de Ajuste: Equivalente al criterio de logro.

Objetivos: Expresar en forma concreta lo que el estudiante debe aprender en términos de conocimientos, destrezas y actitudes al finalizar un proceso educativo. (Peñaloza, 1993).

Objetivos Generales: Son enunciados que expresan los resultados del aprendizaje que se aspiran lograr en el estudiante al finalizar el curso o la asignatura. Se enuncian en forma no operacional y orientan en la definición de los objetivos terminales de cada unidad instruccional. (Peñaloza, 1993).

Objetivos Terminales: Conjunto de enunciados que expresan en términos de conducta observable, los aprendizajes que se han de operar en el estudiante al finalizar una unidad instruccional. (Peñaloza, 1993).

Paradigma: Ejemplo o modelo que se toma como referencia o como punto de comparación, canon o prototipo. Que sirve de paradigma o ejemplo.

Profesión: Práctica profesional. Conjunto de tareas normadas por una o varias disciplinas aplicables a la solución o prevención de problemas sociales específicos.

Saber: Conocimiento teórico o proposicional, derivado de las afirmaciones empíricas o lógicas sobre el mundo. Dominio del conocimiento fundamento del desempeño profesional.

Saber Hacer: Conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias obrar en el mundo. Capacidad específica del profesional que lo diferencia de otras profesiones.

Saber Ser: Conocimiento experiencial, saber del “saber estar”, del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar con éxito en el medio social. Capacidades éticas del profesional.

Ser apto. No está vinculado con un conocimiento previo específico; propensión a actuar de cierta manera ligado a un criterio o requerimiento. Significa poder ajustarse de una manera y no de otra a una situación de acuerdo a los criterios funcionales opcionales y a los resultados, logros o actos previstos por dichos criterios. Demostrar aptitud implica el ejercicio de ciertas habilidades y no de otras. La aptitud implica el ejercicio de ciertas habilidades y no de otras. La aptitud delimita la manera en que se cumplirá un requisito, mientras que la habilidad constituye el ejercicio mediante el cual se cumple.

Ser Capaz: Alude a una tendencia a que ocurra algo que ocurrió previamente.

Ser Competente: Es ir al encuentro de una cosa u otra; ser adecuado; pertenecer; incumbir; implica tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo; se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que se tiene que hacer; el hacer competente pertenece a una situación e implica la búsqueda o alcance de algo.

Ser hábil: Se asocia con tener, poseer; alude a aquello que es manejable, bien ajustado, acomodado; se refiere a lo que se hace con eficacia, lo que implica un conjunto de respuestas específicas (movimientos o resultados de movimientos) algún cuerpo o medio sobre el cual las respuestas deben producir un efecto y obtener un resultado. Es la correspondencia funcional que se establece entre las características de un conjunto de respuestas y las características de un cuerpo o medio sobre el que se actúa para obtener el resultado. Las respuestas que conforman la habilidad no son arbitrarias y

deben corresponder en morfología, intensidad y movimiento a las características de los cuerpos (objetos) o medio sobre el que se actúa para obtener un resultado o logro.

Taxonomía de los Niveles de Organización de las Interacciones Psicológicas: Tomando como base el concepto de desligamiento funcional, que propone la posibilidad de que el comportamiento del individuo sea cada vez más autónomo de las propiedades físico-químicas y de las dimensiones espacio-temporales.

Teoría de la Conducta: Contempla dos funciones teóricas, la primera es explicitar un modelo específico para el análisis de los fenómenos psicológicos y la segunda formular una taxonomía que permite la clasificación de dichos fenómenos. Proporciona la fundamentación del tipo de explicaciones que se pueden dar acerca de los fenómenos psicológicos; es la representación lógica de dichos fenómenos y contextualiza el tipo de fenómenos que constituyen el campo de lo psicológico. Tiene como finalidad:

- 1) Ser un instrumento para identificar fenómenos.
- 2) Para reorganizar conceptualmente a fenómenos ya identificados.
- 3) Para orientar sobre el tipo de descripciones o explicaciones factibles.
- 4) Para guiar el diseño y formulación de métodos y procedimientos observacionales y experimentales congruentes con la lógica del sistema propuesto.
- 5) Para cubrir el dominio completo de los fenómenos de la psicología como disciplina.

Transdisciplina: *Son lenguajes que pueden compartirse por las disciplinas empíricas pero no son cuerpos de conocimiento empíricos en sí mismas.* (Ribes, 2005, p. 6).

Unidad de Análisis: Corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación.