

ANÁLISIS DE LA FACTIBILIDAD DE UNA PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN COMPETENCIAS ORIENTADA A LA OPCIÓN DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

Purificación Prieto Rodríguez

pmprieto@gmail.com

Escuela de Psicología - Universidad Central de Venezuela

Resumen

Se trata de responder a las necesidades de la formación disciplinar en la Escuela de Psicología, concretamente en la Opción de Psicología Clínica, mediante la consideración de la factibilidad de la implementación de una propuesta basada en la formación por competencias, partiendo de un análisis desde su posible aplicación sobre la base de la estructura actual. Para ello 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 pero facilitado por la institución educativa.

Palabras clave: análisis, formación basada en competencias, proceso de integración eficiente.

Recibido: 27 de noviembre de 2015

Aceptado: 04 de abril de 2016

Publicado: 31 de julio de 2016



FEASIBILITY ANALYSIS OF A SKILLS BASED FORMATIVE PROPOSAL IN THE CLINICAL PSYCHOLOGY OPTION

Purificación Prieto Rodríguez

pmprieto@gmail.com

Escuela de Psicología - Universidad Central de Venezuela

Abstract

An attempt of attending to the needs of the disciplinary formation in the School of Psychology is undertaken, specifically in the Clinical Psychology Option, through the consideration of the feasibility of the implementation of a skills based formative proposal, starting with an analysis of its application over the basis of the current structure. An analysis of the existing proposal is done, in terms of the practical professionalization of the Option, being its problematizing element the need of an *efficient integration process* in the student facilitated by the education center.

Keywords: analysis, skill based education, efficient integration process.

Received: Nov. 27, 2015

Accepted: Apr. 4, 2016

Published: Jul. 31, 2016

INTRODUCCIÓN

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 materias sustantivas; los dos últimos años (cuatro semestres) contienen las materias orientadas a la preespecialización propiamente dicha, momento en el que el cursante tiene la oportunidad de adquirir la formación especializada en destrezas que apuntan a la profesionalización de manera más directa y que busca, además, proporcionarle 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 preespecialización. 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 (véase figura 1).

ESCUELA DE PSICOLOGÍA	
Departamento Sustantivo	Departamento Metodológico
Cátedra de Psicología General Cátedra de Neurociencias Cátedra de Psicología Evolutiva Cátedra de Psicopatología Cátedra de Personalidad Cátedra de Teorías Psicológicas	Cátedra de Estadística Cátedra de Psicometría Cátedra de Psicología Experimental Cátedra de Inglés
Departamento de Psicología Escolar	Departamento de Psicología Social
Cátedra de Teorías en Ps. Escolar Cátedra de Tec. y Prác. en Ps. Escolar Cátedra de Méto. en Ps. Escolar	Cátedra de Teoría y Estructura Social Cátedra de Psicología Social Cátedra de Psicología Social Aplicada Cátedra de Planificación de la Investigación
Departamento de Psicología Clínica	Departamento de Asesoramiento Psicológico
Cátedra de Teorías en Ps. Clínica Cátedra de Prácticas en Ps. Clínica Cátedra de Actividad Aplicada en Ps. Clínica	Cátedra de Teorías Cátedra de Técnicas Cátedra de Actividad Aplicada Cátedra de Investigación
Departamento de Psicología Industrial	Departamento de Psicología Clínica Dinámica
Cátedra de Teorías en Ps. Industrial Cátedra de Tec. y Prac. en Ps. Industrial Cátedra de Investig. en Ps. Industrial	Cátedra de Teorías en Ps. Clínica Dinámica Cátedra de Met. en Ps. Clín. Dinámica Cátedra de Práct. en Ps. Clínica Dinámica

Figura 1: Estructura académica de la Escuela de Psicología UCV. Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela (2005).

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. (Escuela de Psicología UCV, 2005, pp. 10-11).

En cuanto al ciclo aplicado, el p nsu m de estudios señala que tiene por objeto iniciar la formación profesional del estudiante, que debería ser completada más tarde de forma estructurada o formal con los cursos de especialización ofertados en el posgrado y de manera informal o extraacad mica por la experiencia en el campo laboral. La estrategia formativa en la que se fundamenta el ciclo aplicado incluye el estudio y la discusión de las diferentes áreas de aplicación de la psicología, su delimitación y diferenciación, lo general y lo específico de las diferentes propuestas, con el fin fomentar en la formación en el futuro egresado las estrategias dirigidas a la consolidación del quehacer profesional.

El ciclo aplicado tiene por objeto iniciar la *formación profesional* del estudiante, la cual más tarde habría de completarse 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 será aconsejable... El ciclo aplicado está integrado por: Asignaturas obligatorias comunes a todas las menciones. Asignaturas obligatorias para cada mención. Asignaturas electivas (Escuela de Psicología UCV, 2005, p. 13).

ELEMENTOS CRÍTICOS DE LA PROPUESTA

Desde el análisis, tres *elementos formativos* destacan como definitorios del Plan de Estudios ofertado por la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. El *primer elemento formativo* alude a 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 *preespecialización*, 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 en la formación ofrecida en el *básico* se estructuran los fundamentos conceptuales para que el cursante de la carrera pueda responder a las exigencias del proceso educativo durante la *preespecialización* y alcanzar la profesionalización.

El *segundo elemento formativo* apunta a la presencia en los dos últimos años de una propuesta teórica, un planteamiento metodológico y un contexto aplicado, que serán desiguales, y van a depender 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, Clínica Dinámica y Educativa, parecieran coincidir en el campo laboral en lo que respecta a la atención del individuo, se fundamentan en una concepción del “objeto psicológico” completamente diferente, lo que marca, a su vez, una propuesta de formación ideológica, teórica, metodológica y aplicada independiente y particular, con énfasis en objetos de estudio totalmente diferentes. Sin embargo, es lógico suponer que independientemente de la propuesta particular de cada preespecialización, todas deberían contribuir en igual medida a certificar un egresado que estaría en condiciones de responder de forma *competente* a todas las demandas del contexto social en el que se va a desempeñar; sin caer en el error de que la formación concreta recibida en cada opción o mención se oriente a establecer un perfil tan particular, que aluda a objetos y métodos, a su vez tan distintos que impresionen más como programas formativos de disciplinas diversas que como variantes de una misma.

Por último, el que sería el *tercer elemento formativo* apunta a la inserción de los graduados de la carrera en campos aplicados similares, definidos sobre la base del encargo social de la comunidad referencial de profesionales y de usuarios y que a su vez se corresponde con las acreditaciones implicadas en el título de Licenciado(a) en Psicología, lo que se va a traducir en la presencia de un conocimiento, de una formación técnica especializada y de un ejercicio profesional en ámbitos de aplicación semejantes y con exigencias similares, según el rol social esperado del psicólogo.

Se estaría entonces aludiendo a la necesaria presencia de un esquema formativo *general*, en medio de lo *particular* de la mención; lo *general* se ubicaría en el quehacer profesional y no apuntaría a la propuesta teórica o metodológica particular; se debería contar con una oferta amplia de especializaciones o maestrías (formación de cuarto nivel) que permitieran, posterior al pregrado, afinar la formación del egresado y fomentar el desarrollo teórico de la disciplina como construcción teórica del saber; mientras que lo *particular* se pone en evidencia en lo diverso de los objetos disciplinares de la psicología y lo variado de las propuestas metodológicas que la conforman. A lo sumo, es posible encontrar similitudes en el abordaje dirigido a individuos, o al componente individual en un contexto. Ahora

bien, qué se estudia de esa persona, con qué método y las posibles metas finales de la intervención van a depender de los supuestos y principios de cada uno de los modelos epistemológicos en que se fundamentan las propuestas de las preespecializaciones.

EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EFICIENTE

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, esos retos que se plantean desde la comunidad van a exigirle al graduado de la Escuela de Psicología un *proceso de integración eficiente* de los diversos conocimientos que se le proporcionaron durante los cinco años de formación. La necesaria *integración* se evidenciaría en dos momentos; el primero, cuando el estudiante debe ajustar lo aprendido en el *ciclo básico* con lo que adquiere en el *ciclo aplicado* y, el segundo, cuando la Escuela de Psicología, como institución formadora, trata de igualar los perfiles derivados de *la diversidad del saber hacer* ofrecido por cada *preespecialización*.

Valdría la pena preguntarse si ese *proceso de integración eficiente* debería recaer completamente en el estudiante y considerarse producto de una “habilidad individual” o corresponder a las políticas institucionales, las directrices curriculares, los objetivos de las asignaturas que componen el Plan de Estudios, ser, por tanto, de total responsabilidad del proceso de enseñanza y estar plasmado de manera directa en la estructura del plan curricular.

Se puede considerar, entonces, que se ofrecen al menos dos vías orientadas a facilitar ese *proceso de integración eficiente* en el cursante de la carrera de Psicología. La primera se fundamentaría básicamente en el *aprendizaje del estudiante*, mientras que la segunda *en los métodos de enseñanza sugeridos por la institución* educativa; ambas involucrarían campos de acción particulares al momento de programar una intervención orientada a *mejorar* o *facilitar* ese *proceso de integración* como parte del aprendizaje del futuro profesional.

La primera vía da por sentado que el cursante es capaz por sí solo de alcanzar el *proceso de integración eficiente*, y se le consideraría como parte de las exigencias contempladas en el proceso formativo, ya que se le supondría un componente natural del proceso de aprendizaje. Conduciría a la premisa de que la institución como responsable de los métodos de enseñanza estructurados o formales, poco o nada tiene que aportar, ya que es una de las capacidades o habilidades que conformarían al *estudiante competente*.

Entonces, se apunta a confiar en la presencia de competencias en el cursante que facilitarían la *integración de los conocimientos* y la prosecución académica exitosa, por tanto, 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 mismas, que serían a su vez, indicadores directos de las potencialidades del aspirante para cursar y culminar sus estudios.

Se asumirían entonces 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 y que debería especificar las capacidades, habilidades o destrezas que de manera probada facilitarían su prosecución exitosa de la carrera en el 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 desempeño exitoso por parte del estudiante en cualquiera de las ofertas de profesionalización que seleccione; el cuarto supuesto apunta a contar con un indicador de la futura actuación del estudiante, partiendo de su ejecución en las pruebas estandarizadas de selección, lo que conduce a un quinto supuesto, dar por sentado que la calificación más alta en una prueba de selección correlaciona con un alto estándar de actuación en el tránsito por la universidad.

La segunda vía, *proveer o facilitar el proceso de integración eficiente desde la institución educativa*, parte de la necesidad de promover una *propuesta formativa integradora*, en la que participarían activamente la comunidad, los profesores y estudiantes. Su base descansaría en el consenso entre las necesidades formativas y los roles que desempeñaría el profesional novel en una sociedad o país; además, daría por sentado la sincronía entre sí de cada uno de los ciclos formativos (primaria, secundaria y superior). Si se trata entonces de *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). Con base en el consenso entre las necesidades de formación y los roles que desempeñaría el profesional, los acuerdos deberían reflejarse 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 solo apuntarían a formar en el quehacer profesional (*saber cómo*), sino que también considerarían las condiciones o criterios de uso de los conocimientos adquiridos por parte del estudiante (*saber por qué, saber para qué*). Se debería aludir a las potencialidades subjetivas del individuo (*saber ser y saber estar*) y apuntar a un campo disciplinar que iría desde el ejercicio directo en las comunidades o con los usuarios hasta la medida del impacto en la sociedad en el mediano y largo plazo. Se pretende, en síntesis, además de instruir al estudiante 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*; además, de forma colateral, generar un impacto en los mecanismos de evaluación, demoliendo aquellos criterios que califican con valoraciones de excelencia únicamente a aquellos cursantes que repiten de manera acrítica contenidos y obvian el ingenio y la creatividad producto de las aplicaciones personales novedosas de los saberes.

Un elemento adicional a considerar es el concepto de sociedad bajo el que se enmarcará la acción del egresado. Argudín (2011) destaca la llamada *sociedad de la información*, que parte de la globalización del conocimiento y sugiere que la formación universitaria debe responder tanto a las necesidades locales como a las llamadas necesidades globales. La migración de profesionales empuja cada vez más a la universalidad del conocimiento y la consideración de las similitudes entre culturas y comunidades, de manera que los indicadores de la prosecución académica exitosa no deberían estar aislados de criterios, tales como la multiplicidad de problemáticas y la diversidad de contextos de su posible aplicación y, más en el caso de la psicología, donde existe además, un conjunto de variados objetos o dominios disciplinares.

Proyectos como el Tuning Europa (2001) y su versión Regional Tuning Latinoamérica (2007) apuntan a la construcción de los perfiles profesionales, considerando el consenso entre los actores involucrados con la formación (profesores, estudiantes, egresados, la comunidad de inserción laboral), así como los marcos referenciales vinculados con las coordenadas geográficas de posibles intercambios, orientándose a homologar y facilitar la migración de los profesionales egresados de las instituciones educativas. Sin embargo, Villarroel (2007) advierte que la búsqueda de consensos va a responder a intereses diversos, lo que implicaría el riesgo de crear una matriz de selección y análisis en la que todo lo que no tenga cabida según el perfil señalado se desestime por considerársele inapropiado.

Aquellos intereses particulares y ajenos al contexto formativo, pero incorporados al momento de generar la propuesta de los perfiles, en algunos casos, pueden responder a una estructura de criterios que aluda a elementos distintos al servicio profesional, lo que va a implicar una consideración de las universidades y de los centros de formación superior como meros ejecutores acríticos de una propuesta formativa masificada, que justificaría de manera peligrosa la generación de perfiles producto de acuerdos entre distintas fuentes pero con ausencia de discusión y análisis en cuanto a factores, tales como los métodos de enseñanza empleados por los profesores, por ejemplo, o la consideración en los diseños curriculares de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Resulta inadecuado y ligero asumir, sin una exhaustiva exploración, la caracterización a priori de los procesos de aprendizaje de los estudiantes o de los procedimientos de enseñanza de los profesores, 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.

LA PSICOLOGÍA: ¿DISCIPLINA, MULTIDISCIPLINA, INTERDISCIPLINA O TRANSDISCIPLINA? ¿QUÉ FORMAR EN PSICOLOGÍA CLÍNICA?

Ahora bien, si el objetivo es la conformación de un perfil del estudiante que incorpore el *proceso de integración eficiente* desde las dos perspectivas, desde el estudiante y desde la institución, hay un aspecto que debe ser considerado en lo que respecta a la estructuración del programa formativo universitario. Por un lado, la orientación disciplinar hacia el *ejercicio aplicado* de la psicología, lo que implica entonces la necesaria selección de un modelo o enfoque particular (Gestalt, dinámico, social, humanista o análisis conductual) o hacia la construcción teórica y clarificación del objeto.

Ribes (2005) se va a referir al aspecto disciplinar de la psicología bien desde de una ciencia responsable de la *generación de conocimientos* que comparte un objeto común con otras disciplinas afines o como una profesión comprometida con la solución de los problemas sociales, de las comunidades o de los individuos, lo que la definiría como una *disciplina de acción directa*, solucionadora de problemas y que contemplaría, para lograr un impacto perdurable y eficaz, la *desprofesionalización* de los conocimientos, en cuyo caso el profesional de la psicología debería ser considerado más como un *facilitador de procesos* del individuo y de las comunidades que el responsable de la creación de “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 a los usuarios más directos, este conocimiento para que lo empleen en su beneficio sin la mediación de la presencia del profesional como sujeto activo.

Ribes (2005 y 2006) sugiere el empleo de la definición del propósito disciplinar de la psicología como un elemento de análisis para *identificar* y *especificar* las competencias profesionales del psicólogo. Destaca que la consideración de la psicología como una *disciplina que estudia el comportamiento individual* no debe ser el único elemento que la instaure como una profesión. Subraya la importancia de reiniciar la discusión referente a la necesidad de clarificar qué es esencialmente la psicología y emplea dos categorías; en primera instancia, la caracterización de la psicología como una *disciplina del conocimiento* y, en segunda instancia, la consideración de la psicología como una *profesión* que debe considerarse necesariamente como una instancia indispensable todo lo referente a la formación profesional.

En un intento de instrumentalizar el procedimiento para la búsqueda de la definición de la psicología, Ribes (2005) sugiere una clasificación de los cuerpos del conocimiento científico y sus aplicaciones, empleando para ello los términos *disciplinas*, *multidisciplinas*, *interdisciplinas* y *transdisciplinas*. 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 y tomando como ejemplo los contenidos de algunas de las asignaturas orientadas a la formación de los cursantes de la Opción de Psicología Clínica, concretamente en el caso de las Prácticas Clínicas (I, II, III y IV), se cumpliría con el criterio de *objeto del conocimiento específico* para ser consideradas propias de una formación disciplinar, sin embargo, puede ser discutible el punto de si esa *formación disciplinar* se corresponde con la *formación profesional* que circunscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesionales competentes.

Si bien en el caso de las asignaturas que conforman la propuesta formativa de la Opción de Psicología Clínica está presente un cuerpo de conocimiento y una metodología específica para el estudio de un objeto (en este caso el comportamiento tomando como base la propuesta del análisis conductual), la extrapolación de los contenidos teóricos estudiados en las aulas de clases, mediados exclusivamente por el discurso didáctico de los profesores y posteriormente evaluado mediante la realización por parte de los estudiantes de evaluaciones con 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 lo que respecta a garantizar una “aplicación”. Aunque se aporta formación disciplinar, que es medida con aquellos indicadores seleccionados por los docentes y que responden a los criterios propios de la teoría y la metodología derivadas de la propuesta del análisis conductual, el manejo competente del estudiante parte, en un primer momento, de la transferencia de los conocimientos, su posterior empleo en contextos distintos a la aulas de clases y su integración al espacio personal del estudiante.

No está contemplado en la Opción de Psicología Clínica un espacio formativo orientado, exclusivamente, a propiciar la transferencia del conocimiento, de los saberes y fomentar la integración con los aspectos personales del estudiante (*saber ser, saber estar*). Impresiona que se pasa directamente de la formación en el aula de clases a la atención de casos y se espera que el estudiante espontáneamente integre la información (*saber qué*) y la acción (*saber cómo*), empleando para ello la repetida ejecución 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) apunta a 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...*” (p. 2). Señala que la aplicación del conocimiento solo 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, plantea además 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. 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, p. 6).
- c. Interdisciplina:** Se configura 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 sí solo el cumplimiento de sus objetivos. 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..." (Vargas, 2002, p. 4).

Para concluir, quedan las *transdisciplinas* 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).

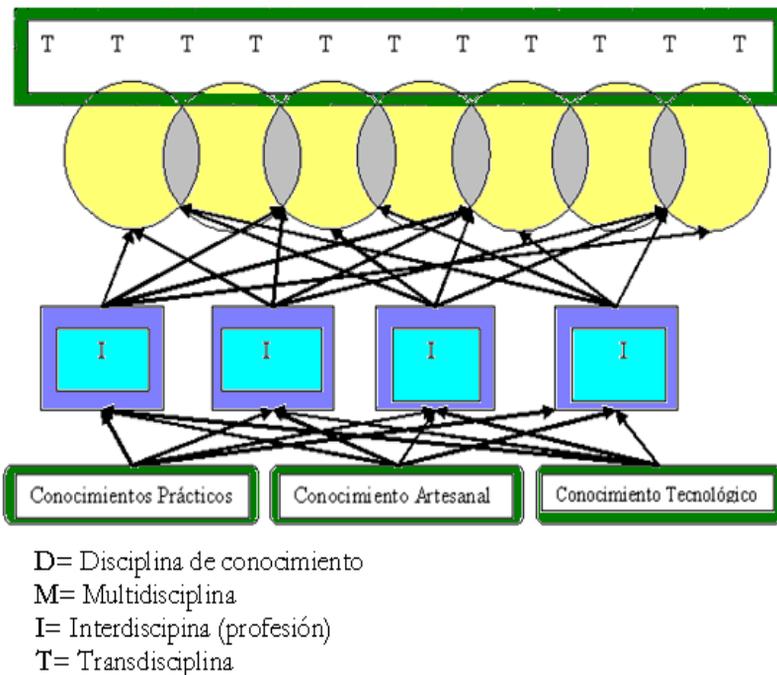


Figura 2. Representación de las relaciones que se establecen entre disciplinas científicas, multidisciplinas, interdisciplinas, transdisciplinas y otras fuentes de conocimiento (Ribes, 2005, p. 7).

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:

- a. Condición de puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales
- b. Falta de consenso respecto a su objeto de conocimiento

Otros elementos son:

- 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 con respecto a 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 coexisten 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 lograr 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 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.

FACTIBILIDAD DE UNA PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN COMPETENCIAS

El currículo orientado al proceso formativo del psicólogo debería fundamentarse en dos grupos de competencias. Por un lado aquellas referidas al conocimiento básico y el método y, por el otro, las competencias orientadas a la aplicación del conocimiento. Por tanto, la problemática de la formación profesional en la carrera de Psicología estaría directamente relacionada con el proceso formativo ofertado desde la institución universitaria y facilitaría de esta manera el *proceso de integración eficiente* en el estudiante. Es evidente 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 al nivel de pregrado, sobre las que se iniciaría la construcción o entrenamiento de las llamadas *competencias profesionales* en el caso del ejercicio profesional.

Sin embargo, se requiere tomar recaudos para evitar caer en la excesiva tecnologización de la profesión, al momento de definir las *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 plasmados

en la psicología como disciplina científica, que aludan 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 la propuesta de modelos explicativos basados en la caracterización del objeto. La “utilidad” final de los hallazgos estaría plasmada en un conjunto de procedimientos y técnicas (tecnología) que permitirían al individuo beneficiarse de las mismas y ser 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 proponen, desde una formación discursiva, dar a conocer a los estudiantes elementos de criterio que puedan ser incorporados a la solución de las situaciones que se van a tratar en las asignaturas prácticas. En síntesis, da la impresión de que hablar de formación en una disciplina concreta es inadecuado, ya que la psicología se comporta más como una interdisciplina o múltiples disciplinas, lo que complica cualquier propuesta de una formación a nivel superior en el área.

EN SÍNTESIS

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” (Escuela de Psicología UCV, 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” (Escuela de Psicología UCV, 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 semestres), la estructura piramidal del pénsum no incluye 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 pénsum de formación de la carrera señala, sin embargo, que el egresado debe encontrar a lo largo de sus estudios universitarios de pregrado

- A) “... todos los estímulos y oportunidades para desarrollar:
- B) 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.
- C) Una actitud científica.
- D) La capacidad para comprender el valor de la investigación y apreciar sus resultados para el perfeccionamiento de su desempeño profesional.

- E) La capacidad para planificar científicamente su labor.
- F) La capacidad para trabajar en equipo.
- G) Una franca disposición para contribuir al progreso de la ciencia de la conducta”.

(Escuela de Psicología UCV, 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 pènsum 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 (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.

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 arroparían no solo el manejo tecnológico de la disciplina y la solución del encargo social, sino que deberían integrar, como lo dicen Huerta, Pérez y Castellanos

(2014), a las competencias genéricas o transversales que incluyen a su vez a las competencias participativas y personales, 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 vistas 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 corresponde y en qué capacitar. 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 que 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.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2011). La educación basada en competencias: algunas nociones que pueden facilitar el cambio. Recuperado de <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias17/a17p8.html>
- Escuela de Psicología UCV. (2005). Pénsum de la carrera de Psicología. Recuperado de http://www.ucv.ve/uploads/media/Pensum_Psicolog%C3%ADa_Revisi%C3%B3n_2005.pdf
- Huerta J., Pérez I. & Castellanos A. (2014). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- Ribes, E. (2005). Reflexiones sobre la eficacia profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), 5-14. Recuperado de <https://go.gl/RKXJ97>
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 127-147. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59311416001>

- Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de Psicología*, 35 (1), 3-17. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59311416001>
- Tuning-Europa. (2001). Acuerdos sobre competencias a desarrollar en la educación superior. Recuperado de http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/proyectotuning_europa_/!
- Tuning-Latinoamérica. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&cid=sites&srcid=dWsjLMVKdS5wzXxzZW1pb>
- Vargas, J. (2002). Tecnología psicológica: el momento de la transición. *Revista Electrónica de Psicología*, 5(2). Recuperado de <https://goo.gl/7CHNat>
- Villarroel, C. (2007). *La calidad de la educación superior latinoamericana. Pretendida por todos, gerenciada por pocos*. Caracas: Plasarte, C.A.