

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

La formación del psicólogo: problematización del concepto de competencia.

Iglesias, Irina, Scharagrodsky, Carina Judith, Szychowski, Andrés y Tarodo, Paula Verónica.

Cita:

Iglesias, Irina, Scharagrodsky, Carina Judith, Szychowski, Andrés y Tarodo, Paula Verónica (2010). *La formación del psicólogo: problematización del concepto de competencia. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/429>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/AzK>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO: PROBLEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Iglesias, Irina; Scharagrodsky, Carina Judith; Szychowski, Andrés; Tarodo, Paula Verónica
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
Argentina

RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional", (UNLP, Programa de Incentivos, 2010-2011). El mismo se propone abordar la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos graduados en la Universidad Nacional de La Plata que se insertan laboralmente en el campo educativo. Uno de los ejes de la investigación focaliza en la formación de grado del psicólogo a partir del análisis de diferentes fuentes: plan de estudios, programa de las asignaturas, entrevista a profesores, graduados y otros actores implicados en la práctica profesional del psicólogo en el contexto escolar. En este marco examinamos el documento elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología, (AUAPSI) 2007, que establece pautas en torno al perfil profesional del "Licenciado en Psicología o Psicólogo" con el propósito de orientar las futuras reformulaciones de los planes de estudios. En dicho documento aparece el concepto de competencia sin definición ni referencias bibliográficas. Explorar su desarrollo histórico y situarlo en el contexto argentino de los años noventa, posibilita vislumbrar las tensiones y controversias que lo atraviesan, particularmente en el campo de las prácticas educativas.

Palabras clave

Formación Psicólogo Competencia Práctica profesional

ABSTRACT

THE PSYCHOLOGIST'S FORMATION: THEORETICAL FRAMEWORK OF COMPETENCE CONCEPT

The present report registers in the investigation project: The Psychologist inside the educational context: the relations between formation and professional practices. Incentives Program 2010-2011. It makes an approach to the construction of the psychologist's professional knowledge of graduated at UNLP that are labourly inserted in the educational field. The investigation analyzes the relationships between formation and professional practice, deepening in the professional process of the psychologists who work in education. One of the investigation axes is focused in the formation of the psychologist's degree. Different sources are analyzed: studies plans, subjects programs, interviews to professors, graduate and other actors implied in the psychologist's professional practice in the school context. We examine the document elaborated by the Association of Academic Units of Psychology 2007 that establishes rules around the professional profile of the "Graduate in Psychology or Psychologist" with intentions of guiding the future reviews of the studies plans. In this document the competence concept appears without definition and without any allusion to bibliographical references. Exploring the historical development of the concept and locating it in the Argentinean context of the ninety, allows us to notice vast tensions and controversies that cross it in the field of the educational practices.

Key words

Formation Psychologist Competence Professional practice

INTRODUCCIÓN

El trabajo se integra a la línea de investigación que venimos desarrollando sobre la construcción del conocimiento profesional del psicólogo en el campo educativo (Compagnucci, et al 2008-2009). Una parte sustantiva del estudio está dirigida a la formación del psicólogo en el marco de la carrera de Psicología de la UNLP. Entre las fuentes consultadas examinamos el documento elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología, (AUAPSI) 2007, en el que se establecen pautas en torno al perfil profesional del "Licenciado en Psicología o Psicólogo" con el propósito de orientar las futuras reformulaciones de los planes de estudios. En dicho documento se menciona el concepto de competencia sin definición ni alusión a referencias bibliográficas. Por otra parte el concepto presenta una dificultad connotada por sus múltiples significados que encuentran su raíz en contextos históricos y disciplinares diversos. Es por ello que nos proponemos explorar su desarrollo histórico y situarlo en el marco de las reformas educativas de los noventa.

DESARROLLO

Recorrido histórico

El concepto de competencia surge de la confluencia de múltiples aportes disciplinares y por diversas tendencias sociales y económicas.

El primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es "ikano", un derivado de "iknoumai", que significa llegar. El antiguo griego (1) tenía un equivalente para competencia, que es *ikanótis* (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. *Epangelmatikes ikanotita* significa capacidad o competencia profesional/vocacional que se diferencia de *dexiotis* (δεξιότης) que remite a la inteligencia.

No obstante, el uso institucionalizado de la competencia en el desarrollo de la formación profesional es un fenómeno reciente, entrelazado a otras innovaciones (2). Comenzó a perfilarse en torno a los objetivos y contenidos del aprendizaje, con el fin de propiciar el desarrollo personal de los estudiantes y su posición en el dominio del conocimiento que mejor los prepare para funcionar de manera efectiva en la sociedad.

El concepto de competencia se estructuró como tal en la década del sesenta en base a dos aportes: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas). Esta concepción sobre competencia y desempeño, trabajada en el marco de la gramática generativa transformacional, obtuvo amplia difusión en el campo de la psicometría. En oposición a la propuesta de Chomsky se encuentra la línea conductual (3) que establecerá los principales cimientos de concepciones actuales. Esta segunda línea comenzó a circunscribir el concepto en torno a un comportamiento observable, efectivo y verificable confluendo así el concepto de desempeño en el de competencia.

El enfoque conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones. La búsqueda se centra en la posesión de competencias claves en los trabajadores en pos de la competitividad de las empresas.

Desde mediados de la década de los noventa esta concepción también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral. Las competencias serían aquellas características de una persona que estarían relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo que pueden ser comunes en otras situaciones (Delamare Le Deist y Winterton, 2005; Spencer y Spencer, 1993; Goncz, 1994).

En otra línea teórica se destacan la psicolingüística y la psicología cultural quienes enfatizan la interacción de la persona con el entorno. En esta perspectiva se inscriben las elaboraciones de Hymes (1996), quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.

En una vía diferente, pero dentro de un enfoque contextual, están los aportes de la psicología cultural que tienen como principal representante a Vigotsky (1985) y es retomado por autores como Torrado (1995, 1998). En esta línea se ha propuesto que las competencias “son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores” (Hernández, 1998: 14). Dichas acciones se dan a partir de la mente, esta se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky, 1985; Bruner, 1992).

La psicología cultural le ha aportado al concepto de competencia el principio de que la mente y el aprendizaje requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (véase Tobón, 2006).

Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva. Es de destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 1997) y sus aportes a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (véase Tobón, 2005). Sobresalen, por otra parte, las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida. Dentro de esta línea y con el objeto de buscar una coherencia en las distintas competencias surge el Proyecto Tuning (4). Podemos concluir que el concepto de competencia es multidimensional, su significado se vincula con el marco referencial en el que se inscriba, el uso específico que se realice y las políticas en las que se incluya.

Concepto de competencia en el contexto educativo argentino: significados en la década del noventa.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y de la Ley de Educación Superior (1995) comienza en nuestro país un proceso de transformaciones educativas (con marchas y contramarchas) que se extiende hasta la actualidad.

Las reformas se iniciaron luego del paréntesis y destrucción que trajo aparejado la última dictadura militar (1976-1983) en todos los ámbitos de la sociedad, con significativo vaciamiento de la Universidad. La década del ochenta implicó una reorganización del sector con poca intervención del Estado en la vida universitaria.

En los noventa la Universidad se constituye fuertemente como un problema político vinculado con el agotamiento del modelo de financiamiento y no como articulador del sistema social; problema definido desde un Estado que tomará la forma neoliberal. En este contexto se requiere precisar información cuantitativa respecto del funcionamiento de la Universidad, se lleva al rango de Secretaría la conocida Subsecretaría de Políticas Universitarias y se institucionalizan la evaluación y la acreditación en torno a la CO-NEAU.

En esta década surge la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (Rosario, 1991). Está integrada por las unidades académicas de las universidades públicas de Argentina y Uruguay. De acuerdo a su Estatuto, su propósito es: “promover la interrelación entre las distintas unidades académicas del país, con el objetivo permanente de mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria (AUAPSI, 1991). Un propósito político de su creación consistió en ejercer mayor influencia sobre los poderes gubernamentales para la fiscalización del ejercicio profesional y las acreditaciones curriculares de grado y posgrado. Se realizaron acuerdos con la FePRA que nuclea a las asociaciones gremiales; encuentros integradores de psicólogos del Mercosur para “lograr consensos respecto de las exigencias formativas y los conocimientos básicos requeridos para posibilitar la libre circulación profesional y científica entre los países miembros (Di Doménico, C.; Vilanova, A. 1999:15)

Una década más tarde AUAPSI confecciona un Documento (2007) para dar respuesta al Art 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521, donde queda incluida la resolución N° 136/04 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 23 de febrero del 2004) que hace referencia a los títulos de Licenciado en Psicología o Psicólogo. Esto significa que dichos profesionales se incluyen en las profesiones “reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes”. Estas razones hacen que los títulos Licenciado en Psicología o Psicólogo

“requieran para su reglamentación la explicitación de: Contenidos Curriculares Básicos, Carga Horaria Mínima, Criterios de Intensidad de la Formación Práctica, Estándares para la Acreditación de la Carrera y Actividades Reservadas al Título”. Como mencionáramos anteriormente el documento utiliza el concepto de competencia. Este concepto se constituyó en eje de las reformas curriculares de los años noventa. En algunos documentos (ministeriales-estatales) se explicita su significado.

Nos detenemos en algunas referencias bibliográficas ubicándolas en el marco de las políticas desde las que han sido pensadas, a fin de inferir las perspectivas teóricas que orientaran su enunciado. Las principales referencias han estado circunscriptas a las definiciones de Cecilia Braslavsky y Silvia Duschatzky.

Braslavsky (1994) sostiene que existen competencias aglutinantes que corresponden a diversos grupos de competencias y se estructuran en torno a un elemento central. Identifica los siguientes grupos: intelectuales, prácticas, interactivas y sociales, éticas y estéticas. Define a los sujetos competentes como: “aquellos que -valga la redundancia- poseen ciertas competencias, entendiéndose por tales a las capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen a la vida humana”. Respecto del concepto de competencia dice lo siguiente: “son para nosotros, algo así como programas de computadora que los sujetos construyen y reconstruyen a partir de su interacción con el medio y que les permiten funcionar en el mundo. Son dispositivos que debieran estar en permanente proceso de revisión crítica y de recreación”.

Duschatzky (1993) piensa en el concepto de competencia en plural y lo define como capacidades para desempeñarse en diversos ámbitos que hacen a la vida humana; al respecto explicita: “...refieren a la integración de conocimientos y acción permitiendo reconocer su dimensión histórico-social, su carácter dinámico y su diversidad cultural” (1993: 67). Señala que las competencias exigen “[...] una relación necesaria entre: cambios tecnológicos y organización del trabajo, complejización y transformación de los procesos productivos y condiciones de empleo y calificación de los recursos humanos” (1993: 68). Enuncia que debe mejorarse la calidad de la educación atendiendo a la formación de competencias que incluyan el “dominio de: recursos, destrezas interpersonales, información, sistemas sociales, tecnológicos y organizacionales” (1993:67).

Las definiciones de dichas autoras, (de anclaje en la Pedagogía Crítica) permiten inferir cierta filiación con la perspectiva de la Psicología Cognitiva, connotando una apertura a la dimensión socio histórico cultural. No obstante su instrumentación, en el marco de las políticas neoliberales de los años noventa, conlleva una fuerte tensión entre la fundamentación teórica y la puesta en práctica.

PALABRAS FINALES

Indagar la construcción histórica del concepto de competencia considerando sus respectivos contextos de producción, permite comprender la diversidad de definiciones y su vigencia en las reformas curriculares. Asimismo, nos posibilita vislumbrar las tensiones y controversias que lo atraviesan, particularmente, en el campo de las prácticas educativas. En este sentido, el concepto de competencia adquiere significados y alcances disímiles si se lo analiza desde una pedagogía crítica o desde una perspectiva neoliberal.

Destacamos como aspecto relevante del concepto el intento de articular “el saber” con “el saber hacer”, proceso relevante en la construcción del conocimiento profesional.

Las reformas curriculares se desarrollan a través de múltiples tensiones en cada institución educativa. Además de los intereses particulares de los diversos actores institucionales involucrados, incluidos los grupos a los que pertenecen (cátedras, centro de estudiantes, departamentos, etc.), una reforma de tal naturaleza implica posicionamientos en torno a la proyección de la formación académica del psicólogo y su articulación con los campos o áreas de desarrollo profesional.

Problematizar el lenguaje utilizado en el Documento de AUAPSI y contextualizar conceptos controversiales como el de competencia, nos permitiría enriquecer los debates en torno a las próximas reformas curriculares que impactarán en la formación profesional del psicólogo.

NOTAS

(1) Incluso con anterioridad en el tiempo, el Código de Hammurabi (1792-1750 AC) menciona un concepto comparable.

(2) Tales como la introducción del auto aprendizaje, la integración de teoría y práctica, la validación del aprendizaje previo y las nuevas teorías del aprendizaje.

(3) El enfoque conductista o behaviorista tiene muchas connotaciones americanas debido a que la teoría del condicionamiento operante se originó en los Estados Unidos. Pero afirmar que el enfoque conductista es típicamente americano es demasiado simplista ya que se ha utilizado ampliamente fuera de Norteamérica. Algunos ejemplos más sobre la amplitud de este enfoque se reflejan en las críticas actuales al proceso de Bolonia o a la armonización en la educación superior, las mismas afirman que se basa en el modelo de competencia conductista (ver, por ejemplo, Hyland, 2006).

(4) Se trata de un proyecto creado para apoyar la creación de los ECTS. Su objetivo es desarrollar una metodología común para difundir el marco europeo de cualificaciones en la Educación Superior dentro del contexto del proceso Bolonia (González y Wagenaar, 2005). Se propone programas basados en resultados del aprendizaje, que son descriptos en términos de competencias específicas, vinculadas con las materias y competencias genéricas. Las competencias sirven como puntos de referencia para el diseño de currículos y de evaluación para desarrollar programas de estudio comparables. Este enfoque es duramente criticado por Hyland (op. cit.) y también por Hager (2006) quienes afirman que "los resultados de un desempeño pueden ser especificados de manera precisa", y que "los resultados del aprendizaje del Tuning son una especie de resultados de desempeño". Las competencias no pueden ser especificadas de forma precisa de esta manera. Así, el Proyecto Tuning, erróneamente equipara resultados de aprendizaje y competencias, otorgando a estas últimas una objetividad falsa.

BIBLIOGRAFÍA

- BRASLAVSKY, C. (1994) "Una función para la escuela (...)" En: Filmus, D. (comp.) ¿Para qué sirve la escuela? Buenos Aires. Norma.
- DOCUMENTO AUAPSI (2007) Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo.
- Duschatzky, S. (1993) "Las competencias educativas. Un terreno polémico de definición". Propuesta Educativa N° 9, FLACSO. Buenos Aires.
- LOPEZ GUERRA, S.; FLOREZ CHAVEZ, M. (2007) "La ambivalencia del término "competencias comunicativas" Universidad Pedagógica Nacional. Querétaro, México.
- MARTINEZ, C. (2009) "Reflexiones en torno a la calidad en la educación", Universidad Autónoma de Madrid. España.
- MULDER, M.; WEIGEL, T.; COLLINGS, K. (2008) El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3.
- TOBÓN, S. (2006) "Aspectos básicos de la formación basada en competencias". Talca: Proyecto Mesesup. Chile.

CONCEPCIONES DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE LA ZONA ANDINA RIONEGRINA ACERCA DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EN LA ESCUELA

Iparraquirre, María Sol

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

RESUMEN

Distintas investigaciones han abordado el estudio de las concepciones de docentes acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de la mente del aprendiz, de la escritura, entre otros. Sin embargo, las concepciones de los docentes respecto de la variedad lingüística que hablan y escriben sus alumnos (sus características, su distancia respecto de la variedad del mismo docente, sus similitudes y diferencias con otras variedades lingüísticas), han contado hasta el momento con escasa consideración. En este trabajo presentamos un estudio a través del cual exploramos las concepciones de los docentes de cuatro escuelas de nivel primario de la zona andina rionegrina, a las cuales acuden alumnos con diferentes características culturales, étnicas, educativas y socioeconómicas. Las concepciones de los docentes fueron indagadas por medio de un cuestionario escrito individual, cuyas respuestas fueron procesadas aplicando el método lexicométrico con el programa SPADT 5.5. Los resultados muestran que las cuatro escuelas se diferencian según las concepciones manifestadas por sus docentes respecto de la variedad lingüística de sus alumnos, encontrándose asimismo que, al explorar acerca de su visión de la lengua, también manifiestan concepciones vinculadas a sus alumnos en tanto sujetos de aprendizaje y a ellos mismos en tanto agentes educativos.

Palabras clave

Concepciones Variedades lingüísticas Escuelas primarias Docentes

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOLS TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT LINGUISTIC VARIETIES IN NORTHWESTERN PATAGONIA
Different studies have approached the study of teachers' conceptions about teaching, learning, the learner's mind, and writing, among other objects. Nevertheless, to the best of our knowledge teachers' conceptions concerning the linguistic varieties that are spoken and written by their students (particular characteristics, distance with regard to the teachers' variety, similarities or differences with other linguistic varieties), have received very little attention up to date. Here we explore the teachers' conceptions in four primary schools in Northwestern Patagonia, whose students present different cultural, ethnic, educational and socioeconomic characteristics. We presented the teachers with a written individual questionnaire. Full responses were processed applying the lexicometric method (programme SPADT 5.5). Main results show that the four schools differ from each other according to their teachers' conceptions about their students' linguistic variety, about students as learning subjects and about themselves as educational agents.

Key words

Conceptions Linguistic varieties Primary schools Teachers