

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Ministra de Educación Nacional

**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL
FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

DANIEL BOGOYA MALDONADO
Director General

GENISBERTO LÓPEZ CONDE
Secretario General

MARTHA SILVA DE ROBLEDO
Subdirectora de Monitoreo y Vigilancia

FRANCISCO REYES JIMÉNEZ
**Subdirector de Fomento y Desarrollo de
la Educación Superior**

CARLOS ANTONIO PARDO ADAMES
**Subdirector de Aseguramiento de
la Calidad**

**ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE
FACULTADES DE PSICOLOGÍA**

JUNTA DIRECTIVA

MARÍA MERCEDES BOTERO POSADA
Presidenta

JAIME ALBERTO RESTREPO
Vicepresidencia

SOLANLLY OCHOA A.
Secretaria

VIVIOLA GÓMEZ
Tesorera

JUAN GUERRERO
Vocal

**GRUPO COORDINADOR
ECAES - ASCOFAPSI**

JOSÉ RODRÍGUEZ VALDERRAMA
Coordinador Académico

Comité Coordinación

ELVERS MEDELLÍN
VICTORIA EUGENIA ARIAS
TELMO PEÑA

Coordinación Regional

AURA NIDIA HERRERA - Bogotá
JAIRO RESTREPO - Medellín
MARINA LLANOS - Barranquilla
FLORALBA CANO - Cali
VICTORIA EUGENIA ARIAS - Bucaramanga

**MEMORIAS DEL PROYECTO
ECAES DE PSICOLOGÍA - 2003
EDITORES**

ELVERS MEDELLÍN
Dirección Ejecutiva

OMAR FERNANDO CORTÉS
Asistente Dirección Ejecutiva



Página Web: www.ascofapsi.org.co

FACULTADES DE PSICOLOGÍA CON MEMBRESÍA EN ASCOFAPSI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Dr. Juan Guerrero
Bogotá

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Dr. José Ricardo Álvarez S.J.
Bogotá

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Dra. Solanlly Ochoa Angrino
Cali

UNIVERSIDAD DEL VALLE

Dra. Mariela Orozco
Cali

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Dr. Carlos Vargas
Bogotá

UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA

Dr. Enrique Arbeláez Castaño
Medellín

UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA

Dr. Jaime Bueno Henao
Bogotá

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Dra. Viviana Gómez
Bogotá

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Dr. Jaime Alberto Restrepo
Manizales

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

Dr. Pedro Emilio Espejo Molano
Bogotá

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Dra. Martha Gaitán de Zarate
Bogotá

UNIVERSIDAD METROPOLITANA

Dr. Luis Chamartín
Barranquilla

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA KONRAD LORENZ

Dr. Elvers William Medellín Lozano
Bogotá

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Dr. Edgard Orlando Arroyabe
Medellín

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Dra. María Mercedes Botero
Barranquilla

UNIVERSIDAD DEL BOSQUE

Dr. José Antonio Sánchez
Bogotá

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Dra. Victoria Arias
Bucaramanga

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Dr. Jairo Restrepo
Medellín

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Dr. Raúl Jaimes
Bucaramanga

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Dra. Blanca Victoria Barrientos
Bogotá

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Dr. Freddy Hernán Villalobos
Pasto

UNIVERSIDAD MARIANA

Dr. Oscar Rosero
Pasto

Contenido

9	Editorial MARÍA MERCEDES BOTERO
11	Asociación Colombiana de Facultades de Psicología ASCOFAPSI: ¿Quiénes somos?
15	Presentación de las memorias del Examen de Calidad para la Educación Superior: ECAES de Psicología 2003 DANIEL BOGOYA M.
17	La formación del psicólogo en una perspectiva internacional: Una breve selección documental comparada JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ GONZÁLEZ
87	Elementos relevantes para pensar un “estado del arte de la psicología académica” en Colombia REBECA PUCHE NAVARRO
131	ECAES de Psicología 2003: Descripción general del proceso y de los resultados JOSÉ RODRÍGUEZ VALDERRAMA
169	Talleres para el diseño y construcción de la prueba ECAES de Psicología ELVERS MEDELLÍN LOZANO DIANA MONTOYA
193	ECAES en tres actos BRUNO JARABA
199	Compromisos y retos frente al ECAES en Psicología MARÍA MERCEDES BOTERO POSADA

Editorial

MARÍA MERCEDES BOTERO

*Presidente ASCOFAPSI
mmbotero@uninorte.edu.co*

El Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior, ICFES y la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, ASCOFAPSI, trabajaron conjuntamente en el Proyecto de los Exámenes de Calidad para la Educación Superior ECAES de Psicología. Esta prueba es de carácter oficial y obligatorio según se contempla en el decreto 1781 y se aplicó por primera vez el 1° de noviembre de 2003.

Con satisfacción presentamos a la comunidad académica del país un documento detallado de la experiencia de fundamentación y diseño de la prueba ECAES y un análisis crítico de los resultados obtenidos. Pensamos que estas memorias que contienen teoría y experiencia, van a ser de gran utilidad para la elaboración de los futuros exámenes y la realización de estudios longitudinales que permitan que esta evaluación se convierta en una herramienta clave para reflexionar sobre los temas curriculares, disciplinares, pedagógicos y didácticos; en sintonía con el querer del Estado: "Revolución Educativa, Colombia aprende".

La información que se obtiene mediante los Exámenes de Estado constituye un elemento complementario a las evaluaciones que realiza cada institución y a las prácticas de acreditación de programas académicos de educación superior. La combinación de procesos en pro de la calidad, aportará insumos valiosos para la reflexión institucional conjunta con el Estado, asociaciones de facul-

tades, el sector productivo y la comunidad académica y científica.

Con nuestro poder de convocatoria y con premura, pero con gran seriedad, en ASCOFAPSI asumimos este encargo del ICFES, de facilitar el diseño de un examen que diera cuenta de lo contextual y conceptual de la realidad de la Psicología Colombiana en lo básico y lo profesional. La prueba diseñada contiene áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de psicólogos y estuvo en total conformidad con las normas que regulan los estándares de calidad señalados en el ordenamiento jurídico vigente.

Para el desarrollo de este proyecto fueron muchos los escenarios que convocaron a la comunidad académica nacional: encuentros, cursos de capacitación, talleres y grupos de discusión, entre otros. En todas las modalidades la respuesta y participación de los académicos fue muy alta, lo cual permitió que el examen hoy no sea visto como un producto sino como un proceso, lamentablemente el primero de esta magnitud tras más de 50 años de estar formando psicólogos en el país.

Los documentos que se presentan en estas memorias son un aporte para la discusión e investigación sobre un tema de vital importancia en una coyuntura histórica, en donde la medición de la calidad no debe ser "vista como un destino sino como una forma de viajar".

Asociación Colombiana de Facultades de Psicología -ASCOFAPSI- ¿Quiénes somos?

ASCOFAPSI es una entidad de carácter académico de derecho privado y sin ánimo de lucro; cuya misión es velar por el mejoramiento de la formación universitaria del psicólogo en Colombia, con la colaboración permanente de sus miembros, para contribuir al desarrollo científico, profesional, ético y social de la psicología.

Breve historia de la Asociación

La Asociación Colombiana de Facultades de Psicología **ASCOFAPSI** surge en la década de los 80 respondiendo a la necesidad de organizar y coordinar la actividad de formación de psicólogos y desarrollar diversas políticas con el fin último de fomentar el desarrollo de la Psicología en el país.

El acto de protocolización de la Asociación se llevó a cabo en la ciudad de Medellín el 2 de noviembre de 1986, contando con la presencia de representantes de la Universidad Nacional, Universidad de Los Andes, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá y Cali), Universidad del Valle, Universidad San Buenaventura, Universidad de Antioquia, Universidad del Norte, INCCA, Universidad Católica de Colombia, Universidad de Manizales y Universidad

Santo Tomás. En esta ocasión además de formalizar la creación de ASCOFAPSI, se eligió el primer consejo directivo cuya presidenta fue la doctora Graciela Aldana de Conde, Decana de la Universidad Javeriana de Bogotá.

La primera asamblea de ASCOFAPSI se realizó durante los días 12 y 13 de marzo de 1987, en las instalaciones de la Universidad Javeriana de Bogotá; asistieron Graciela Aldana de Conde, Decana de la Universidad Javeriana; Beatriz Amaya de Torres, Jefe del Departamento de la Universidad del Norte; Florance Thomas, Directora Departamento Universidad Nacional de Colombia; Luis González, Decano Fundación Universitaria de Manizales; Patricia Riaño, Jefe Departamento de la Universidad de Antioquia; Henry Granada, Jefe Departamento Universidad del Valle; María Eugenia Serrano, Vicedecano de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás; Gloria María Berrío, Decana de la Fundación Instituto Universitario de Ciencia y Tecnología Konrad Lorenz; Leonor Sandoval de la Universidad Javeriana de Cali; Stella Sacipa Rodríguez Directora (E) Universidad Incca de Colombia; Miguel Salas y Viviola Gómez, profesores del Departamento de la Universidad de Los An-

des; y Gustavo Pérez, de la Universidad de San Buenaventura.

La personería jurídica de ASCOFAPSI fue otorgada por la Alcaldía Mayor de Bogotá el 12 de abril de 1993. De igual fecha son los Estatutos iniciales, cuya primera reforma fue aprobada por la Asamblea Ordinaria el 13 de junio de 1997, y se mantiene vigente hasta hoy día. Por otra parte, la Inscripción en la Cámara de Comercio (N° 09177 del 3 de octubre de 1997) fue certificada por la Alcaldía Mayor de Bogotá el 1° de julio de 1997.

Nuestras actividades

En cumplimiento de su misión y con el propósito de seguir fortaleciendo los lazos entre sus miembros, ASCOFAPSI ha establecido diferentes grupos de trabajo con metas, objetivos, tareas, cronograma y financiación, en las siguientes líneas de acción:

Promoción y divulgación: se encarga de hacer visible a ASCOFAPSI, establecer contactos internacionales con instituciones universitarias, colegios y asociaciones, ser vocero ante los organismos del Estado, propiciar el establecimiento de vínculos de cooperación y administrar la página *Web* y apoyar los procesos de acreditación de los programas asociados y monitorear a los aspirantes a nuevos socios.

Investigación: se encarga de determinar el grado de desarrollo de la investigación en los programas universitarios y de postgrado de psicología en Colombia. También de propiciar el desarrollo de la capacidad investigativa en los programas universitarios y de postgrado de psicología asociados a ASCOFAPSI, así como de generar redes interfacultades y encuentros de posgrados de psicología.

Formación: se encarga de ofrecer a ASCOFAPSI información sobre las necesidades de formación del psicólogo en Co-

lombia proyectadas al año 2005, a la luz de las condiciones socioeconómicas del país. Esto se realiza con la ayuda de tres subgrupos de trabajo que profundizan en la historia de la formación del psicólogo en Colombia, las necesidades actuales, y la ética a través del plan de estudios en las universidades colombianas.

Colegio Colombiano de Psicólogos: se encarga de fundamentar legalmente el proyecto del Colegio Colombiano de Psicología; difundir y socializar el proyecto de Estatutos para motivar y promover la inscripción de colegas psicólogos en las facultades asociadas a ASCOFAPSI; y disponer de lo pertinente para la organización de los capítulos regionales.

Actualmente, este plan de acción estratégica no sólo ya se ha consolidado, sino que también se ha logrado vincular a los miembros de ASCOFAPSI de manera más activa en los procesos de direccionamiento de la Asociación. Durante la presidencia de María Mercedes Botero, que se encuentra en curso, ya se han formalizado también los grupos de membresía y documentación.

La Asociación está trabajando para que se establezcan políticas de calidad en todas las universidades en el corto plazo. Asimismo, para que el gobierno expida el decreto oficial sobre los estándares mínimos para la apertura y funcionamiento de programas de psicología. La Asociación se ha propuesto la meta de que todos los programas afiliados a ASCOFAPSI estén acreditados, y está brindando apoyo a las universidades miembros, con visitas de expertos, pares colaborativos y asesores.

ASCOFAPSI quiere ganar mayor visibilidad, tanto a nivel nacional como internacional, y tener un mayor radio de acción. En lo nacional está trabajando para incrementar el número de nuevas facultades afiliadas, en la medida en que cumplan con los criterios de los estatutos; y también para darse

a conocer mucho más entre los estudiantes. La Asociación quiere hacer realidad el Premio Nacional de Psicología, inicialmente a nivel de pregrado; actualmente un equipo se encuentra redactando los criterios del premio, que va a tener muchas consideraciones, de acuerdo a la diversidad de la psicología.

Nuestros productos y servicios

En la actualidad ASCOFAPSI ofrece a la comunidad los siguientes productos y servicios:

1. Membresía para los programas de Psicología

Las Facultades de Psicología pueden solicitar el estudio correspondiente con el fin de adquirir su membresía dentro de ASCOFAPSI. Para este efecto la Asociación cuenta con políticas y estrategias de evaluación de los programas que permiten avalar su ingreso, acordes con el marco del aseguramiento de la calidad en la educación superior.

2. Asesoría en los procesos de registro calificado y acreditación para los programas de Psicología

ASCOFAPSI considera el registro calificado y la acreditación de los programas de psicología como factores fundamentales para el fortalecimiento de la calidad en la formación de los profesionales. En este sentido ofrece a las facultades de psicología su experiencia para asesorar y acompañar los procesos de autoevaluación con miras a la autorregulación, acreditación y registro calificado.

3. Desarrollo de proyectos de investigación interinstitucional

Es interés de la Asociación promover, apoyar y participar en la formulación, gestión y

evaluación de proyectos de investigación en psicología y en otras áreas del conocimiento. Desde esta perspectiva, ASCOFAPSI abre espacios para el fortalecimiento de los lazos de cooperación interinstitucional.

4. Programas de capacitación y seminarios sobre temáticas específicas de la disciplina

Con el propósito de brindar alternativas de actualización y mejoramiento continuo a las instituciones educativas, organizaciones y a la sociedad en general, ASCOFAPSI ofrece programas de capacitación y seminarios, en convenio con sus asociados, sobre diferentes tópicos relacionados con la disciplina.

5. Diseño de instrumentos y sistemas de evaluación

Teniendo en cuenta el aporte significativo de la Psicología en el campo de la medición y evaluación, la Asociación ofrece sus servicios en el diseño, validación, aplicación y análisis de instrumentos de medición, ajustados a las necesidades de entidades oficiales, instituciones educativas y organizaciones.

Actualmente, es importante resaltar que ASCOFAPSI está desarrollando conjuntamente con el ICFES el proceso de diseño de los Exámenes de Calidad (ECAES) de Psicología.

6. Congresos y eventos

Dentro de los lineamientos de divulgación del conocimiento y la investigación propios del desarrollo de la psicología, ASCOFAPSI promueve y participa activamente en congresos y eventos académicos de carácter nacional e internacional.

Presentación de las memorias del Examen de Calidad para la Educación Superior: ECAES de Psicología 2003

DANIEL BOGOYA M.

*Director General del ICFES
ecaes@icfes.gov.co*

Ariesgo que se consideren reiterativos los planteamientos que esbozo a continuación, insisto, una vez más, en la importancia de la reflexión crítica sobre los proyectos educativos que hoy por hoy integran la oferta nacional en educación superior.

Precisamente cuando el quehacer educativo se ha convertido en un reto para quienes lo realizan, no sólo por la incidencia que tiene en una sociedad mediatizada por el conocimiento, sino, y es lo más importante, por la necesidad de alcanzar niveles de calidad competitivos nacional e internacionalmente, el ICFES, en coordinación con las instituciones de Educación Superior y sus colegiaturas académicas, deciden enriquecer la reflexión crítica de los proyectos educativos en oferta, mediante la concertación de una estrategia de auto-reconocimiento basada en la evaluación de resultados de los estudiantes que complementa *la evaluación de los procesos educativos* propios de cada institución, así como la información proveniente de la acreditación de programas e instituciones y de estándares mínimos de calidad.

En este contexto articulado por la nueva misión institucional del ICFES, se formula el Plan de Acción 2003, cuyas directrices de política y estrategia definen a los Exá-

menes de Calidad de la Educación Superior, ECAES, como prioridad de acción. Se inicia entonces para la educación superior colombiana, un proceso de renovación y actualización de la calidad y pertinencia de los programas en oferta, por cuanto, su finalidad no es otra que la de afinar y depurar a partir de *la evaluación de resultados*, la dialéctica que se establece entre quien tiene la responsabilidad de formar –instituciones, docentes, procesos educativos– y quien como interlocutor, es sujeto de formación.

De la puesta en escena de los ECAES en el 2003 se destacan, además de una serie de resultados estadísticos, otros que califico de intangibles por cuanto lograron permear el inconsciente colectivo de las colegiaturas académicas propiciando, cada vez y con más certeza, una reflexión crítica sobre sus programas y procesos pedagógicos. Claro ejemplo es la movilización de la educación superior alrededor de unas pruebas con las que se evaluaron 58.901 estudiantes de último año de pregrado y egresados de 27 programas de pregrado.

La respuesta crítica y propositiva de la casi totalidad de los estamentos que integran la educación superior, contribuyó a propiciar una nueva visión del quehacer educativo en

el que prima el redireccionamiento que debe darse a la formación de los estudiantes pero, y es lo más importante, fundamentado en el reconocimiento de contextos académicos en los que las diferencias y similitudes son su característica más sobresaliente. En este sentido y para el caso específico del programa de Psicología se pudo establecer la complejidad de enfoques teóricos y de perfiles profesionales posibles de evaluar con los ECAES, además de la concertación sobre la necesidad de propiciar el surgimiento de una cultura de la evaluación, en la que tengan cabida todos los actores de la educación.

Con la publicación “*Memorias de los ECAES en Psicología – 2003*”, ASCOFAPSI presenta a la comunidad académica nacional el estado del arte de su participación en la evaluación practicada a 5.248 estudiantes de último año de pregrado. Como su contenido proporciona a los interesados en la materia una aproximación real a los límites y alcances de su quehacer institucional, reconocemos iniciativas como la de ASCOFAPSI, en el entendido que no es suficiente estar al día, sino, por el contrario, la verdadera profesionalización de quien forma y quien es sujeto de formación, supone la propuesta de nuevos enfoques teóricos,

de estrategias metodológicas y de desarrollos prácticos que se validan constantemente en el diálogo, la reflexión crítica y la autocrítica, características transversales de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES.

Como director del ICFES, entidad responsable del sistema nacional de evaluación e información de la educación, destaco el trabajo adelantado por ASCOFAPSI por cuanto es la consolidación de un esfuerzo permanente de difusión del saber pedagógico en Psicología, enriquecido, en esta oportunidad con su participación en los ECAES, que valga anotar, fue asumida con una perspectiva de futuro, orientada a la necesidad de formar intencionalmente y para una sociedad cada vez más exigente, recursos humanos con las competencias profesionales requeridas. Convoco, entonces, a quienes decidan recorrer críticamente las páginas de estas *Memorias*, a debatir y valorar la dimensión académica de unas pruebas que, además de servir de información para la construcción de indicadores de gestión del servicio educativo, representan una vía expedita para asegurar la calidad y pertinencia de la educación de los colombianos.

La formación del psicólogo en una perspectiva internacional: Una breve selección documental comparada

JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ GONZÁLEZ

*Decano de la Facultad de Psicología
Universidad El Bosque
psicologia@unbosque.edu.co*

Presentación

La Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, ASCOFAPSI, ha sido invitada recientemente por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES– para colaborar con el Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de esas pruebas nacionales que ahora entran a constituir el Examen de la Calidad de la Educación Superior (ECAES).

Para tan delicada tarea ASCOFAPSI ha preparado varios documentos. Uno de ellos es el presente trabajo, destinado a bosquejar algunos estudios, recomendaciones y acuerdos logrados durante estos últimos años, en varios de los países donde la psicología está más avanzada, de manera que puedan servirnos de referentes para mejorar en Colombia la formación académica de los psicólogos y hacer más competente su ejercicio profesional en correspondencia con los avances del conocimiento y la creciente complejidad social.

Al respecto, hemos consultado directamente varias fuentes documentales de la mayor autoridad a las cuales iremos haciendo referencia a lo largo del texto.

Admitamos, para comenzar, que la expresión “una perspectiva internacional” debe tomársela aquí con más modestia, con menos alcances de los que parecería sugerir el escueto rótulo del título. En realidad, sólo vamos a pasar revista a la actual formación del psicólogo en los EE.UU, en la Comunidad Europea y en España. Al final, en un corto apéndice, presentaremos, sin comentarios, ni análisis, unos pocos esquemas sobre los planes de estudio de algunas universidades de Chile, del Brasil, de México, el Perú, la Argentina y la República Dominicana, simplemente a título de ejemplos.

Intentamos pues, tomar los citados referentes internacionales que nos permitan tener a la vista unos cuantos elementos comparativos sobre la manera como algunos países han venido actualizando los currículos conducentes a la formación científica y profesional de los psicólogos.

Para tal efecto, hemos dividido esta presentación en cuatro partes principales y una selección de fuentes documentales, así:

PARTE PRIMERA: El curriculum para la formación del psicólogo en los EE.UU.

PARTE SEGUNDA: Hacia el diploma europeo de psicología; para una formación internacional básica y equivalente (El EuroPsy-T).

PARTE TERCERA: La formación del psicólogo en España.

APÉNDICE: Selección sumaria –no comentada– de algunos planes de estudio en seis países de América Latina.

Fuentes referenciales:

Grupo I: Algunas fuentes documentales relacionadas con la formación del psicólogo en EE.UU:

Grupo II – A: Algunas fuentes referenciales generales relativas a la formación del psicólogo en Europa

Grupo II – B: Fuentes referenciales más recientes relativas a los trabajos realizados en la Unión Europea sobre la formación del psicólogo.

Grupo III: Algunas fuentes referenciales relativas a España, Portugal, Venezuela, Guatemala y América Latina

Parte Primera

El Curriculum para la Formación del Psicólogo en Norteamérica

Algunos trabajos precursores, Recomendaciones recientes y Problemas bajo estudio

Bien célebre es y bien conocida aquella magistral afirmación de Boring (1929), el famoso historiador de la psicología, cuando señala que la psicología tiene un “largo pasado y una corta historia”.

Por supuesto, que la corta historia que hemos apenas comenzado a documentar es la de la posibilidad de una psicología científica. Tarea difícil, entre otras cosas, porque implica comenzar a establecer algún punto convencional a partir del cual comencemos a escribir la historia de la ciencia –o mejor, de las ciencias– su desenvolvimiento en la cultura occidental, sus búsquedas heurísticas, sus diversificaciones, crisis, comunidades científicas, depuraciones lógicas, refinamiento de sus métodos, sus programas de investigación y –por sobre todo– su irrenunciable e insobornable espíritu crítico.

Como parte de su formación universitaria y su cultura científica, para todo psicólogo el conocimiento de la historia de la psicología, de la cultura y de la ciencia debe ser fundamental; especialmente cuando se trata de la apasionante tarea de hacer epistemología reconstruida desde la historia de la ciencia. Sin historia, no podríamos entender nada socialmente significativo.

Algunas fechas precursoras en la formación de los psicólogos en los Estados Unidos de Norteamérica

Dados por descontados los nombres de tantos y tan diversas precursores de la psicología –y no siempre hemos entendido lo mismo bajo este término– hay consenso en que la historia científica de la psicología empezamos a contarla a partir de aquel ya clásico

co año de 1879 y desde aquel celeberrimo piso del Laboratorio de Psicología Experimental de Wundt, como parte de la sección de Fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Leipzig. Desde luego, que la citada fecha es convencional y no puede ser injusta con los trabajos de los no menos famosos estudios precursores de los fisiólogos, psicólogos y físicos agrupados alrededor de la psicofísica alemana de mediados del siglo XIX.

Pero sin duda, el gran escenario donde empezó a configurarse el perfil de la psicología, tal como la entendemos hoy, fueron los Estados Unidos de Norteamérica. Allí fue, ciertamente, donde comenzó a hacerse visible la nueva disciplina de la psicología en su doble faceta de ciencia básica, por una parte, y de profesión proyectada a diversas aplicaciones sociales, por otra.

En efecto, fue en los EE.UU. donde por primera vez ocurrieron los siguientes hechos:

- La organización formal, desde fines del siglo XIX, de estudios de psicología (diferentes de los más europeamente tradicionales de Filosofía y Letras) que podían dar lugar a un doctorado científico (Ph.D).
- Las primeras revistas de psicología científica, con una identidad propia. (Por ejemplo el famoso *Journal of Experimental Psychology*).
- La organización de una asociación para acoger a los nuevos psicólogos, como fue el caso de la fundación de la **American Psychological Association, en Junio de 1892.** (A.P.A.).
- El desarrollo, por primera vez –aunque, por supuesto, en forma incipiente– de campos de aplicación tan novedosos para la época como la psicología clínica, la psicología del trabajo, la psicología de la educación, la evaluación psicológica, etc.

La preocupación de la psicología estadounidense por la fundamentación, ordenamiento y calidad de la formación de los psicólogos.

Concomitantemente con el interés por desarrollar las aplicaciones de la psicología, no faltaron psicólogos estadounidenses que se preocuparan desde aquellos tempranos años por la pregunta sobre ¿cómo formar a los psicólogos, qué enseñarles, bajo cuáles estructuras curriculares y cómo hacerlo? De ello nos han dado cuenta los historiadores de aquellos primeros años (Boring, 1929).

Al respecto resulta de especial interés el artículo recientemente publicado por Benjamín, Jr (2001) en *American Psychologist*. El autor, en su recapitulación histórica inicial, nos recuerda sumariamente los esfuerzos de aquellos primeros psicólogos fundadores de los nuevos estudios universitarios de psicología, a fines del siglo XIX, por ofrecer un cuerpo de conocimiento que diferenciara ante el gran público estos novedosos estudios académicos, de las ideas populares sobre lo psicológico.

Advirtamos que tal preocupación se ha centrado principalmente en los niveles de formación que el sistema anglosajón llama “*graduate studies*”, es decir los niveles (o grados), conducentes a la titulación de la Maestría (*Master degree*) o al Doctorado (Ph.D).

Una nota aclaratoria

A fin de leer con la mayor precisión las denominaciones de estos niveles, o grados de formación que ofrece el sistema educativo de los EE.UU, es preciso que el lector de esta nota tenga presente lo siguiente:

- Terminada la “escuela superior” (*High School*) el estudiante entra a cursar un primer nivel de “pre – grado” (*undergra-*

duate) de la educación superior, que al término de tres años conduce al diploma de Bachiller (*Bachelor*). Aquí el término bachiller no significa lo mismo que en nuestro sistema hispanoamericano.

- Finalizados estos tres años el estudiante ingresa propiamente a la educación universitaria para cursar normalmente dos años de “*graduate studies*”, conducentes al título de “Master” (tomado del latín *magister*, o sea “maestro”).
- Al término pues, de cinco (5) años de formación universitaria (*graduate studies*) el candidato solicita su admisión a un doctorado (advirtiéndose, sin embargo, que la maestría no es un requisito para ingresar al doctorado, pues en muchas universidades el grado de Bachelor permite el ingreso directo al Ph.D). El desarrollo histórico de los doctorados en los EE.UU., su diversidad, controversias y experiencias constituyen asuntos de especial interés y de propuestas actuales orientadas a emprender dentro de pocos años una profunda transformación de lo que son actualmente los doctorados.

Aunque este tema no es objeto de la presente revisión, diremos dos palabras al respecto para orientar un poco al lector interesado.

En Colombia –por esos vaivenes propios de las políticas circunstanciales de los ministerios (y en educación el problema ha sido trágico) y la falta de formación especializada de muchos de nuestros legisladores en estas delicadas materias, terminamos por copiar acriticamente las expresiones “**pregrado**” (*under graduate*) y “**posgrado**” (*graduate*) transferidas de manera inapropiada a nuestro sistema educativo. Desde el siglo XVIII nuestra primera configuración del sistema educativo fue, por supuesto, la española. Durante el siglo XIX tratamos de imitar tanto al sistema español como al fran-

cés. Desde los años sesenta hacia acá, comenzamos a “mezclar” todo lo anterior con diferentes terminologías y formas externas del sistema anglosajón. Así pues, escandalosamente terminamos diciendo que nuestro tradicional sistema de formación profesional de cinco (5) años era “pregrado” (expresión foránea tomada del sistema anglo-sajón), es decir, que por obra y gracia de la ley 30 del 92 hemos oficializado la desvalorización de la formación profesional de cinco años (5) que por varias décadas hemos venido ofreciendo y mejorando, para rebajarla al nivel de un simple “bachelor” (¡qué lamentable degradación!). Todo ello, repitámoslo, para copiar en sus formas externas la nomenclatura del sistema anglosajón, del cual no procedemos.

Es verdaderamente catastrófico el que entre nosotros las reformas de la educación las hagan los políticos y los mandos medios de los ministerios, todos más o menos de paso.

En los Estados Unidos, dado que no hay un Ministerio de Educación, la organización de la educación superior la proponen y evalúan los especialistas en buen uso de dos ámbitos de autonomía: la autonomía de cada uno de los Estados de la Federación y la autonomía universitaria (por supuesto que muy responsable). La acreditación de la calidad no la hacen los entes gubernamentales sino ciertas organizaciones especializadas en estas materias y ellas mismas, a su vez, acreditadas (*Accreditation Agencies*).

Lo anotado hasta aquí tiene importancia para destacar en el presente documento lo siguiente:

- Nuestra formación de cinco años (5) conducente al título profesional de Psicólogos es **directamente comparable** con el grado de Maestría que se otorga en las universidades norteamericanas –incli-

do el Canadá– y equivalentemente a los cinco (5) años de formación universitaria que se han venido ofreciendo en la mayor parte de los países europeos.

- La afirmación que acabamos de hacer está sustentada en todo el resto de la información que se expone en el presente documento. No obstante la variedad que pueda encontrarse entre una u otra de las maestrías ofrecidas por la gran diversidad de las universidades norteamericanas, la realidad es que –por lo menos en el caso de nuestros programas de buena calidad– sí hay una demostrable comparabilidad y equivalencia entre nuestro curriculum de cinco años y las maestrías norteamericanas.

Por ello, consideramos pertinente traer aquí sumariamente los estudios realizados y los consensos alcanzados por las comunidades universitarias y las asociaciones profesionales de Norteamérica sobre lo que debe ser el **curriculum troncal** (core curriculum) conducente a la formación del psicólogo, en sus varios niveles académicos.

Algunos grandes momentos históricos y concertaciones sobre la formación del psicólogo en los EE.UU.

Una breve reseña histórica

Los primeros programas de formación de psicólogos en el nivel de “*graduate studies*” (es decir, la formación que sigue inmediatamente al nivel “*undergraduate*” del Bachelor –como se anotó atrás–) comenzaron a desarrollarse en los EE.UU., a fines del siglo XIX, en la década de los años 1880. Y ya para 1900, al iniciarse el nuevo siglo XX, se ofrecían 40 programas de doctorado en psicología, como lo anota Benjamín (2001).

La preocupación por determinar cuál y cómo sería la formación del psicólogo, comenzó a

expresarse, en primer lugar, por los psicólogos interesados en el campo clínico. Tal fue ya desde 1897, una de las preocupaciones de Lightner Witmer el padre de la psicología clínica, expresión acuñada por él mismo para designar este nuevo campo de estudio.

En 1918 la sección de psicología clínica de la American Psychological Association (APA) invitaba a sus miembros a aportar ideas sobre la formación del psicólogo, no sólo en el campo clínico, sino también en otras áreas de aplicación, tales como el campo empresarial y los centros educativos.

En 1918 Geisler propuso en el *Journal of Applied Psychology* un curriculum que debía preparar al psicólogo para asumir nuevos papeles frente a las oportunidades que empezaban a presentarse al término de la Primera Guerra Mundial. Por esos años, dicho artículo suscitó el interés de otros cuantos psicólogos que enviaron también sus respectivos artículos a la citada revista (Doll, 1919; Hollingworth, 1918).

Sin embargo, la tarea de empezar a acordar en los EE.UU. unas pautas nacionales mínimas y comunes (National Standards) para la formación del psicólogo, no empezó a formalizarse sino en la década de los años 30.

En 1933 la APA le encomendó a Walter Hunter la tarea de presidir un comité para estudiar los estándares mínimos y comunes del doctorado. Los resultados fueron consignados en el documento titulado **Standards for the Ph-D Degree in psychology** y publicado en el *Psychological Bulletin* (1934, 31, 67-72).

La pregunta central que con fines no evaluativos, sino puramente descriptivos, le planteó el comité a los 22 programas de doctorado existentes en ese momento fue ésta: “¿Hay contenidos, o campos de la psi-

ciología que razonablemente deban conocer todos los candidatos al doctorado?”. Casi por unanimidad los diferentes departamentos de Psicología coincidieron en exigir las siguientes áreas curriculares: **psicología experimental, estadística y formación teórico-histórica**.

Por esos años se desarrollaron otros cuantos encuentros, más restringidos, sobre la formación profesional del psicólogo, especialmente en el campo clínico. Pero el gran ímpetu nacional para comenzar a trabajar sobre unas “pautas mínimas uniformes y generales” (*uniform Standards*) para la educación y el entrenamiento de los candidatos al doctorado, empezó a cobrar fuerza y organización a partir de la famosa **Conferencia de Boulder** en 1949 y las que a escala nacional le han seguido y que resumiremos aquí siguiendo la relación de estos trabajos hecha por Benjamín (2001).

Cinco grandes momentos históricos en los EE.UU. Sobre el curriculum troncal, en la formación del psicólogo

En su artículo, ya citado antes, Benjamín (2001) nos ha facilitado el acceso referencial a las cinco más importantes reuniones y grupos de trabajo (Task Force) que entre 1949 y 1995 han tenido lugar en los EE.UU. sobre la formación de los psicólogos “*at the graduate level*” (es decir, la maestría y el doctorado).

Más adelante mencionaremos algunos nuevos debates –más recientes– a partir del año 2000, sobre las necesarias reformas que algunos proponen que deben hacerse al Ph.D. actual.

En este momento lo que de inmediato le interesa a ASCOFAPSI de Colombia –y como prioridad para contar con algunos elementos de comparación frente a la tarea de los ECAES– es identificar cuáles son los elemen-

tos comunes y cuáles los diferenciales de nuestros actuales currículos de cinco años, para ofrecer el título profesional de Psicólogo. Sin embargo, en esta breve recapitulación histórica le restaría utilidad el que fuéramos a pasar por alto los trabajos realizados en los Estados Unidos sobre el doctorado, nivel culminante de los “graduate studies”, después de los tres años del “Bachelor” y los dos años del “Master degree”.

Dado que allí la maestría y el doctorado forman un *continuum*, los respectivos trabajos se han ocupado de los “graduate studies” que forman este *continuum*. Por ello, todos estos documentos resultan de gran utilidad para lograr sobre estas materias mayor claridad aquí en Colombia y experticia, independientemente de los altibajos de las burocracias ministeriales.

La Comisión de los Doce Notables de Harvard, en 1945

Al término de la Segunda Guerra Mundial el Presidente de la Universidad de Harvard auspició la formación de una Comisión de Doce Notables bajo la dirección de Alan Gregg para que se ocupara de estudiar qué se le podría recomendar a una universidad ideal sobre el lugar y el papel que debería tener la psicología.

Entre los Doce Notables figuraban John Dollard, Louis Thurstone, Ernest Hilgard, Edward Thorndike y Leonard Carmichael. Su informe fue publicado en 1947 por Harvard University Press. Más tarde, *American Psychologist* lo reimprimió en un número monográfico (Véase a Gregg, Bernard, *et al.*, 1970).

La comisión consideró que en una universidad, la psicología no puede quedar circunscrita al sólo interés y ámbito de los psicólogos, sino que debe ser igualmente del interés interdisciplinario de la medicina, el

derecho, las ingenierías y la teología, y menciona algunos temas de mayor interés para cada uno de estos campos, en los diferentes niveles de formación.

Una de las consecuencias inmediatas de este estudio fue la creación del famoso **Department of Social Relations**, cuya dirección le fue entregada a Kurt Lewin, inmigrante alemán refugiado.

Resulta interesante transcribir aquí la lista de contenidos que la Comisión consideraba en 1945 necesarios para una adecuada formación del psicólogo. (Se debatía además, en ese momento, si era necesario revisar y rediseñar el doctorado en psicología).

I. Materias indispensables

1. Generales y Básicas

- Procesos sensoriales
- Percepción
- Aprendizaje (especialmente importante)
- Pensamiento
- Diferencias individuales
- Mecanismos de conducta
- Memoria
- Motivación
- Desarrollo de la personalidad
- Rasgos genéticamente causados

2. Psicología Social

- Estructura social contemporánea: valores y sanciones de clase
- Socialización del niño
- Relaciones y reacciones sociales

II. Asignaturas optativas, especializadas o avanzadas

- Psicopatología comparada
- Teorías actuales

- Psicología médica
- Psicología industrial
- Historia de la psicología
- Psicoanálisis
- Psicología legal
- Análisis estadístico avanzado
- Métodos
 - a) Métodos estadísticos
 - b) Procedimientos de laboratorio
 - c) La lógica de la medición psicológica
 - d) Diseño de experimentos
 - e) Construcción, administración y validación de tests
- Psicología Anormal
 - a) Amencia y demencia
 - b) Manifestaciones neuróticas
 - c) Hipnosis, trances y disociación
 - d) Ansiedad y depresión
 - e) Procedimientos diagnósticos
- Personalidad
- Psicología del Desarrollo
 - a) Infancia
 - b) Niñez
 - c) Adolescencia
 - d) Madurez
 - e) Ancianidad
- Marketing
- Propaganda
- Raza
- Sentimiento y acción grupal
- Lectura y lenguaje
- Música
- Estética
- Religión
- Visión
- Audición

La Conferencia de Boulder, Colorado, 1949.

Esta conferencia tuvo lugar en el mes de agosto de 1949 y fue auspiciada y financiada por el Gobierno Federal de los EE.UU. y la Asociación de Veteranos, a través del recientemente creado **National Institute of Mental Health**. El tema sometido a su consideración fue el de ¿cuál sería el curriculum común y cuáles las condiciones conducentes a formar psicólogos para desempeñarse en el campo clínico?

- Asistieron a la conferencia 73 participantes reunidos durante 15 días
- Uno de los asuntos en los que se ocupó la conferencia fue el del curriculum para formar un psicólogo clínico. Al respecto, los participantes tomaron en consideración las deliberaciones y recomendaciones del **Informe Shakow** que resumía el trabajo realizado por la **American Psychological Association** y el del **Training on Clinical Psychology** (1947).
- Como referencia a lo señalado por esta conferencia, quedó acuñada la expresión de "**El modelo Boulder**" que recomienda la doble formación del Psicólogo clínico como un CIENTÍFICO-PROFESIONAL. (Vale decir: una formación teórico-científica y el debido entrenamiento clínico profesional fundamentado en el conocimiento científico).
- Para esta formación se recomendaba que el curriculum cubriera las siguientes áreas: fisiología humana, el estudio de la personalidad, la psicología del desarrollo, las relaciones sociales, la psicopatología, y el manejo de las técnicas clínicas".
- Las recomendaciones de la Conferencia no tenían carácter obligatorio para las Universidades. Pretendían fundamentar y explicitar algunas recomendaciones indicativas. (Vale la pena agregar aquí, de

paso, que tampoco la APA, apoyada en sus diferentes grupos de trabajo y conferencias, ha pretendido nunca imponer nada coercitivamente obligatorio, sino trazar estándares o pautas de orientación y referentes de calidad).

- Este informe fue publicado en 1950 al cuidado de Raimy.

Otras importantes conferencias sobre el entrenamiento de los psicólogos en otros campos profesionales específicos

La conferencia de Boulder suscitó el interés de otras varias universidades y comunidades profesionales para abordar, asimismo los problemas de la formación científica del psicólogo y de su ejercicio profesional.

Entre otras cuantas conferencias, podemos mencionar las siguientes:

La conferencia de la Northwestern University, 1951

Se ocupó de la formación en el campo de lo que en los EE.UU. denominan como el "counseling psychology". (Documento APA -Division of Counseling and Guidance-Committee on Counselor Training, 1952).

The Thayer Conference sobre las funciones, cualificación y entrenamiento de los psicólogos escolares

Se ocupó de la formación en el campo de la psicología escolar. (Cutts, Ed. 1955).

El Encuentro de Standford, 1955

Durante dos semanas del mes de agosto de ese año -y bajo los auspicios de la Universidad de Standford- tuvo lugar este encuentro para analizar el papel de la psicología en el contexto amplio de la salud mental comunitaria. (Por parte de la APA editó las memorias Stroher, 1956).

La gran conferencia de Miami Beach, 1958

Hay que destacar esta conferencia porque fue convocada y financiada directamente por la APA (por parte de su Education and Training Board) para que se ocupara específicamente de la “Graduate Education in Psychology” (“Graduate education”, es decir, del nivel del “Master” –al término de los dos años, en promedio, después del Bachelor– y del siguiente nivel de formación, o sea el doctorado).

Esta conferencia tuvo lugar del 30 de noviembre al 7 de diciembre de 1958 en Miami Beach, Florida. Por primera vez se reunía todo un grupo de representatividad nacional para acordar unas pautas o normas mínimas comunes respecto del curriculum, en los niveles de la Maestría y el Doctorado (“graduate studies”, como se señaló antes).

A diferencia de las otras dos conferencias precursoras –la de Harvard en 1945 y la de Boulder en 1949, que se ocuparon del currículo en la formación del psicólogo clínico– esta conferencia de Miami Beach se ocupó del psicólogo orientado a aplicar la psicología en otros campos.

La pregunta central de la conferencia fue esta ¿Qué hay de común en los diferentes papeles que pueden desempeñar los psicólogos y cuál debería ser la preparación troncal común?

A dos grandes conclusiones llegó la conferencia, a saber: **Primera:** sí hay un currículo troncal. **Segunda:** queda a la libertad de un programa universitario definir y organizar el currículo que prefiera ofrecer.

Como señala Benjamín (2001), no era fácil reunir y poner de acuerdo a tantos directores de programas luego de haber trabajado y vivido en forma separada durante 75 años desde cuando se inició la formación universitaria de los psicólogos en los EE.UU.

No olvidemos que los diferentes Estados de la Unión Americana –y de modo particular sus universidades– han sido muy celosos de su autonomía. Asimismo, lo han sido las comunidades científicas y profesionales. De aquí que la mayor parte de estos “Standards”, sólo se acuerdan como directrices o guías que no impiden la creatividad y la innovación, siempre y cuando que se proceda en forma sustentada, coherente y responsable.

La Conferencia de Vail, 1973

En julio de 1973 esta conferencia consideró que era necesario volver a revisar los problemas concernientes a la formación del psicólogo y ponerse a tono con los nuevos tiempos.

Extractemos algunas de las conclusiones, resumidas, a su vez, por Blanco (1993):

- Los programas deben favorecer la diversificación de las especialidades y tomar en cuenta el mercado de trabajo.
- Deben coordinar los procesos de enseñanza de manera que se dé una adecuada relación entre la teoría y la práctica, orientada a atender las necesidades de la población.
- Los docentes deberían estar implicados también en los trabajos aplicados y deben mantener relaciones con otras instituciones.
- Deben desarrollarse sistemas de evaluación por lo menos en tres niveles, a saber: (a) evaluación de la eficacia de la enseñanza; (b) evaluación de la calidad de la formación de los graduados; (c) la evaluación de la incidencia sobre la sociedad.
- Los programas de doctorado deben preparar para las siguientes competencias: (a) evaluar programas; (b) diseñar nue-

vos programas; (c) desarrollar nuevos modelos teóricos; (d) demostrar cómo se integran la teoría y la práctica; (e) desarrollar y administrar programas; (f) poder colaborar en la supervisión y entrenamiento de los estudiantes del pregrado (Bachelors) .

- Las universidades deben desarrollar programas de educación profesional continuada (Continuing Professional Development).

El controvertido sistema de la electividad de los psicólogos admisibles para obtener la licencia del ejercicio profesional

En los EE.UU., no basta el diploma universitario para poder ejercer como psicólogo. Se requiere pasar por un proceso de evaluación conducente a la "Licencia". Esta Licencia, la regula y otorga cada uno de los Estados de la Unión Americana, según sus normas internas.

A raíz de la "licencing law" que expidió el Estado de Missouri en 1977, se abrió todo un debate sobre quiénes podían ser reconocidos como psicólogos y quiénes no. De inmediato surgió el problema sobre: ¿quién podría establecer este censo nacional? Con los psicólogos egresados de los programas acreditados no había problema. Pero, ¿con los otros? El debate llevó a que el Consejo de las Universidades Estatales de los EE.UU. y el **National Register of Health Services** le solicitaran a la APA su colaboración para responder la pregunta sobre quiénes podían ser considerados como psicólogos, antes de ser admitidos al proceso de "Licensing".

Con tal propósito, se creó la **National Commission on Education and Credentialing in Psychology** (su trabajo fue descrito en términos más abreviados como el "**designation system**").

La comisión entregó un primer informe en 1978 (Wellmer, 1978). Allí se les solicitaba a los diferentes departamentos de psicología ponerse de acuerdo sobre cuál sería el **currículum troncal** que permitiera darle una identidad comparable a quienes tuvieran los grados universitarios de Magíster o de Doctor (Designation system).

En ese momento la comisión recomendaba que la **formación troncal común** (*core curriculum*) debía cubrir las siguientes áreas, denominadas así (Wellner, 1978) .

- Ética y normas profesionales
- Metodología y diseños investigativos
- Estadística
- Psicometría
- Fundamentos biológicos de la conducta
- Bases cognoscitivas y afectivas de la conducta
- Bases sociales de la conducta
- Diferencias individuales

En el momento en que el comité entregaba su informe, la APA, por su parte, estaba terminando de revisar un primer borrador sobre los **criterios mínimos para la acreditación** de los doctorados en psicología clínica, en psicología de la educación y en consejería (counseling). Además de las áreas curriculares recomendadas para el "designation system" en este documento se agregó una nueva, a saber:

- Historia de la psicología y sistemas psicológicos

En febrero de 1979 el Council of Representatives de la APA aprobó el documento que señalaba el currículo troncal para los doctorados de las tres áreas mencionadas arriba.

Pero, como en vista de que el problema nacional (o sea el de cada uno de los Estados)

de tratar de establecer un censo sobre quiénes sí y quiénes no reunían en su formación previa los requisitos mínimos de los “graduate studies” en psicología para ingresar al “designation system”, los diferentes comités administrativos de cada Estado, encargados del asunto, llegaron a la conclusión, en 1986, que la solución más adecuada era solicitarles a los jefes de los departamentos de psicología de las diferentes universidades, que cooperaran en la solución de este problema. El asunto fue acogido para su estudio por el Council of Graduate Departments of Psychology (COGDOP). (Matarazzo, 1987).

Aparecen algunas publicaciones especializadas

Por falta de espacio no podemos detenernos en señalar otras reuniones menores que tuvieron lugar después de la conferencia de Vail, Colorado.

Vale la pena sí, recordar que a lo largo de la década de los setenta comenzaron a aparecer algunas revistas, libros y grupos de trabajo sobre la enseñanza de la psicología, por ejemplo:

- La revista: *High School Psychology* (1978)
- La organización dentro de la APA de la División 2: **Teaching of Psychology**
- La organización de la **Association for the Teaching of Psychology**.

La Conferencia de Utah

Casi treinta años después de la conferencia de Miami, se reunió una nueva conferencia en UTAH, durante dos semanas en julio de 1987, con el nombre de **National Conference on Graduate Education in Psychology**.

La conferencia se reunió en una atmósfera caldeada por las intensas polémicas entre

quienes, de una parte, defendían una formación del psicólogo más centrada en el carácter **científico e investigativo de la disciplina** y quienes, de otra parte, defendían la urgente necesidad social de favorecer la **formación profesional por especialidades** (tendencias centrípetas las llamaron algunos).

Altman (1987) señala que la APA favorecía la importancia de reorganizar los estudios de psicología para darle la debida importancia a la formación profesional diversificada.

Tales tensiones entre quienes representaban más la posición científico-académica y quienes representaban más las demandas de los profesionales, llevaron a una escisión entre sus miembros. Como resultado de ello, los que se consideraban más académicos organizaron al año siguiente (1988) la **American Psychological Society. (APS)**.

Sin embargo, la conferencia de Utah fue muy fructífera en resultados; trabajó sobre 11 temas. He aquí algunos de los acuerdos más importantes:

- Se discutió bastante sobre aquella primera recomendación del llamado “Modelo Boulder” concerniente a la formación del psicólogo como **científico-profesional**.
- Por parte de uno de los comités, se aceptó un **currículum troncal** alrededor de las áreas y contenidos recomendados antes por la **National Commission of Education and Credentialing in Psychology** de 1978. Se acordó en principio que el **currículum troncal** giraría, como mínimo, alrededor de los siguientes núcleos de formación:
 - Estadística
 - Métodos de investigación y diseños
 - Psicobiología

- Percepción
- Procesos cognoscitivos
- Aprendizaje
- Personalidad
- Desarrollo (ciclo de vida)
- Psicología social
- Psicología anormal
- Historia y sistemas de la psicología

Tras siete años de trabajo, el COGDOP, recomendó en 1986 la supresión del “designation system”, para dedicarse más bien a trabajar en pro de la consolidación y perfeccionamiento del sistema de la acreditación de los programas de formación.

Entre tanto, y por su parte, durante estos años la APA, a través de varios grupos de expertos (Task Forces) había continuado trabajando sobre la formación de los psicólogos en los diferentes campos de las especializaciones profesionales. No se trataba de impedir la innovación y la diversificación profesional, sino de apoyarla sobre el cuerpo de conocimientos troncales que le dan fundamento a la identidad disciplinaria de la psicología.

- No obstante, en la presentación ante la reunión plenaria hubo todavía varias dudas y discusiones.
- Hubo consenso en que era necesario continuar analizando y discutiendo más sobre estos asuntos, mediante un diálogo entre las nuevas Escuelas de Formación profesional en Psicología (**Professional Schools of Psychology**) –las cuales en la década de los 80, acababan de hacer su aparición en el sistema de la educación superior de los EE.UU.– y los más tradicionales y académicos *Departments of Psychology*. Recordemos que un año antes de la conferencia de UTAH, se había reunido ya una conferencia nacional en la cual se hicieron presentes las nuevas **Schools of Professional Psycho-**

logy. Dicha reunión fue la del **National Council of Schools of Professional Psychology**, y tuvo lugar en diciembre de 1986 en Mission Bay, en San Diego, California.

La discusión, en el fondo, no era la de si era necesario tener un curriculum troncal común que sustentara la común identidad de la psicología, sino sobre cómo constituir académicamente tal identidad sin impedir que la diversidad de las áreas profesionales se expandiera frente a la mayor complejidad de la sociedad, así como respecto del desarrollo interdisciplinario de las diferentes ciencias y profesiones que guardan mayor contacto con la psicología.

En medio de estas controversias se alzó la voz de Matarazzo (1987) con su célebre sentencia: “Sólo hay una psicología... no hay especialidades, sino muchas aplicaciones”. Esta misma idea la había subrayado ya antes Cronbach (1957).

Se perfeccionan los criterios definidos por la APA para la acreditación de programas

A lo largo de las intensas, metódicas, creativas (a veces tensas) discusiones sobre la identidad disciplinaria de la psicología, por una parte, y la formación profesional del psicólogo y sus aplicaciones sociales, por la otra, se fue fortaleciendo la idea de que la forma más apropiada de dinamizar estos procesos era mediante la **autoevaluación** de cada programa, conducente a la **acreditación por pares académicos**. Ello conciliaría la respetable autonomía de los *Departments of Psychology* con unos estándares de calidad.

Sobre estos difíciles asuntos, la APA, desde 1979 había trabajado ya sobre unos lineamientos para los procesos de acreditación de programas.

El 31 de diciembre de 1995 marca una importante fecha cuando la APA oficializó la presentación de su nueva *Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology*.

La filosofía de esta nueva guía y principios no fue la de pretender uniformar todos los programas, sino la de establecer que el referente restrictivo de la diversidad de los varios modelos de formación del psicólogo sería su propio marco de fundamentación de los **criterios** del programa y su **coherencia** con el mismo.

En su reciente edición de abril de 2002, las pautas de tales procesos de acreditación estudiados, aplicados y publicados por la APA están contenidos en dos libros cuyos encabezamientos transcribimos, traducidos así:

Libro 1. *Guía y Principios de la Acreditación de Programas Profesionales de Psicología*

Presentación

Introducción

I. Qué es la acreditación

II. Guía y principios de la acreditación

III. La acreditación: dominios y pautas

Libro 2. *Procedimientos operativos de la acreditación y procedimientos del Comité de Acreditación*

Sección 1. Solicitud para iniciar la acreditación

Sección 2. Confirmación para continuar la acreditación

Sección 3. La visita presencial (in situ).

Sección 4. Revisión periódica por parte del Comité de Acreditación

Sección 5. Cómo apelar ante una decisión.

Sección 6. Cómo presentar las quejas.

Sección 7. Confidencialidad de la información y acceso público.

La filosofía de la acreditación queda bien caracterizada en este párrafo del Libro 1 (pág. 2) que traducido para incluirlo en el presente documento, dice así:

El proceso de acreditación implica establecer un juicio sobre en qué grado un programa ha logrado las metas y objetivos en consonancia con el modelo de entrenamiento que se ha propuesto o formulado. Es decir, no es a los expertos que acreditan a quienes les corresponde prescribir explícitamente las metas educativas de un programa o los procesos mediante los cuales aquellos deban alcanzarse; más bien de lo que se trata es de que puedan juzgar en qué medida un programa logra resultados y alcanza metas coherentes con el modelo de formación que se ha formulado y concordantes con los principios orientadores contenidos en este documento. Si las metas de un programa y el respectivo modelo de entrenamiento aparecen descritos clara y cuidadosamente, entonces los diferentes “usuarios” atendidos por este programa deben poder tomar las correspondientes decisiones informadas respecto de la calidad del programa y de los estudiantes allí formados. Por lo tanto, la acreditación en psicología está encaminada a: “lograr un consenso general sobre las metas que se propone un proceso formativo... estimular la experimentación sobre los métodos para alcanzar tales metas y ...sugerir las maneras de establecer estándares elevados en un contexto de variabilidad flexible y de razonable libertad”.

(Committee on Accreditation, 2002, Book 1, p. 2).

Recientes cuestionamientos sobre la Educación Superior en los EE.UU.

Una de las notables características de la Educación Superior en los EE.UU. ha sido su admirable dinámica para la autoevaluación permanente en pos de la calidad y de la creatividad innovativa.

Desde luego que no han faltado las críticas. Algunos como Altman (1996) se preguntaban hacia dónde podría ir la Educación

Superior en los EE.UU. en vísperas del nuevo milenio y frente a los impresionantes avances del conocimiento y la creciente complejidad político-social. ¿Cómo resolver equilibradamente el dilema de si la Educación Superior se dejaría envolver más por las demandas de los sectores productivos o si atendería primordialmente a las necesidades sociales? Señalaba la tentación de algunos administradores de las universidades de tomarlas principalmente como empresas muy bien instaladas en el espíritu autonomista-empresarial, y bajo modelos de libertad creativa bastante permisivos y muy propios de la cultura empresarial estadounidense, en creciente auge especialmente después de la Segunda Guerra Mundial.

El citado autor considera que los nuevos desarrollos de la educación deben seguirse apoyando en dos dominios tradicionales de soporte a saber: (1) **El conocimiento fundamental** o básico; (2) **El desarrollo del conocimiento profesional**. Propone un nuevo soporte que él llama el **conocimiento socialmente responsable**. (Este último dominio debe formar al estudiante en una cultura del servicio). Su propuesta nos la presenta resumida en el diagrama que mostramos a continuación.

No resulta pues, sorprendente que recientemente haya surgido en los EE.UU. un creciente movimiento para revisar allí a fondo la actual educación superior, especialmente en lo concerniente a revisar los procesos conducentes al actual Doctorado o Ph.D.

La APA, y varios departamentos de Psicología han estado en el liderazgo de este movimiento, que por supuesto le interesa a todas las disciplinas.

De ello ya nos daba cuenta hace poco Bridget Murray (2000) del grupo editor del Monitor de la APA, cuando nos presentaba una panorámica de las grandes discusiones que se han venido adelantando en los EE.UU. sobre la necesidad de tales reformas, especialmente en lo concerniente al doctorado, como se acaba de señalar. Resumamos así sus principales comentarios:

Algunos grandes problemas identificados

- A los estudiantes que entran a hacer un doctorado en los E.E.U.U. se les ha dicho que su porvenir está en la investigación, tal como ha sido el caso de sus directores de tesis (o "dissertations"). Sin embargo, cuando salen al mercado de trabajo con su flamante Ph.D., entran a

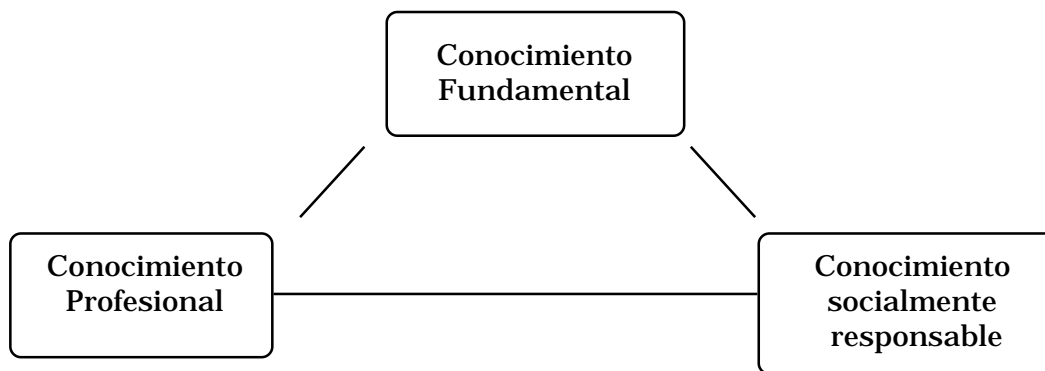


Figura 1. Un modelo conceptual de los dominios de la educación para el próximo milenio. (Adaptado de Altman, 1996 p. 374).

padecer el choque de las realidades del empleo: quizás quienes tienen doctorados en ciencias o en ingeniería encuentren trabajo como investigadores o profesionales por fuera del medio universitario para el cual no fueron preparados. Sólo una pequeña proporción encuentra trabajo en las universidades más pequeñas, o en los colegios; no en las grandes instituciones de donde egresaron.

- Ya muchos egresados se han quejado de que sus doctorados no los han preparado para las nuevas demandas del cambiante mercado de trabajo y de que además los estudios del doctorado resultan innecesariamente largos.
- Varios miembros de las comunidades universitarias han dado también la voz de alerta para revisar la educación superior.
- A la cabeza de la necesidad de entrar a analizar los cambios requeridos y proponer las debidas reformas, se han formado ya varios grupos como los siguientes: (1) El ofrecimiento de financiación de estos proyectos ofrecido por el Fondo Pew Charitable; (2) el liderazgo de la Universidad de Washington en la persona de Jody Nyquist (directora de los posgrados de dicha Universidad); (3) el Informe de la National Academy of Sciences sobre la necesidad de "Reshaping the Graduate Education of Scientist and Engineers"; (4) en abril de 1998 se reunió la Conferencia de Seattle en la cual Nyquist presentó los resultados de una encuesta realizada para recoger la opinión de un amplio número de estudiantes, educadores y líderes, tanto en el sector público como en el privado.
- Entre las varias quejas que han aparecido a lo largo de estas encuestas preliminares podemos agregar otras como las

siguientes: (a) Se les ha hecho creer a los graduandos que su porvenir está en la docencia universitaria y la investigación pero no se les da ninguna preparación para ser educadores con una visión disciplinaria e interdisciplinaria. (b) Un buen número de profesores está más interesado en sus propios trabajos y publicaciones que en atender a los estudiantes en el desarrollo de su tesis (dissertation).

Algunas reformas que piensan proponerse

- Modificar el sistema de acceso a los recursos de financiación de las investigaciones doctorales (research funding). Se ha propuesto que puedan los propios estudiantes tener acceso personal a tales fondos, sin que necesariamente tengan que depender del manejo de estos recursos por parte de los profesores. Así, los estudiantes podrían trabajar a su propio ritmo e intereses y no al del profesor. Deberán, además, tener más libertad para elegir al director de su trabajo doctoral. Asimismo, debe abrirse a los candidatos la posibilidad de trabajar en equipos, ojalá interdisciplinarios, cuando fuere posible.
- Contemplar diferentes formas o modalidades del trabajo doctoral que puedan ser innovadoras o de particular importancia social.
- En muchos casos el tiempo que le toma a un estudiantes hacer su doctorado es **innecesariamente largo**, pues está subordinado al tiempo que se toma el profesor para desarrollar su propio proyecto. Esto desalienta a numerosos estudiantes -incluso muy brillantes- que no terminan sus doctorados por la necesidad de no perder las oportunidades más inmediatas de empleo que ofrece el mercado.

- Desde la misma APA algunos de los miembros directivos han llamado ya la atención sobre la necesidad de revisar el Ph.D. tradicional, de manera que atienda las necesidades de los profesionales, como lo han venido haciendo ya las innovaciones provenientes del otro tipo de doctorado, el **Psy.D.**, mencionado antes.
- Frente a estas iniciativas ya se han oído algunas críticas, provenientes tanto de los varios sectores que constituyen el sistema de suministro de los fondos que sostienen las investigaciones doctorales, como por parte del conservadurismo de los profesores cuyos proyectos se finan-

cian con tales fondos. (La investigación doctoral gira alrededor de los proyectos de estos profesores; los estudiantes trabajan para sus docentes).

(**Comentario** personal para el cierre de este punto:

Mientras en otras latitudes donde la educación tiene más liderazgo están pensando en estos cambios, aquí en Colombia parecería que nuestra Comisión de Maestrías y Doctorados fuera en contravía, tratando de implantar como novedad, lo que otros están modificando y superando).

Parte Segunda

Hacia el Diploma Europeo de Psicología

Por una formación internacional básica y equivalente
Euro PSY-T

Hasta asomarse la reciente década pasada de los años noventa, en Europa el marco que presentaba la carrera de psicología mostraba notables diferencias de un país a otro. Con los progresivos pasos que han ido conduciendo a la integración política y económica de Europa, se vió la necesidad de propender por una integración, no menos apremiante –aunque más compleja– de su sistema educativo. Es así como de tiempo atrás –aún antes de haberse formalizado la actual Unión Europea– han venido desarrollándose varias agendas, todas muy complementarias: el Proyecto **Erasmus**, o conferencia de los Rectores de las Universidades Europeas; el Proyecto **Prometeus**, o conferencia de los Ministros de Educación de los países europeos; el Proyecto **Columbus** o de intercambio de experiencias con las Universidades de América Latina, etc.

La **psicología**, por supuesto, no podía quedarse atrás en estas agendas de integración. Para ello la EEC (Comisión Europea para la Educación) formalizó en 1999 la puesta en acción del Proyecto Leonardo da Vinci, cuyo desarrollo y estado actual resumiremos más adelante.

Desde antes de formalizarse la actual Unión Europea (European Union) la EEC había ya expedido su Directiva 89/48 EEC, tendiente a facilitar la circulación laboral de los profesionales de un país a otro. La tarea no ha sido fácil por la diversidad no comparable de años de formación y titulación, como en el caso de la psicología.

Luego de constituida la Unión Europea (UE) se han venido adelantado varias agendas a cargo de los Ministerios de Educación, entre las cuales las más recientes y mayor-

mente consolidadas han dado lugar al conocido **Acuerdo de La Sorbona**, (en mayo de 1998), firmado por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, con el objetivo de constituir “un área europea para el aprendizaje en los niveles superiores”. Para ello acordaron varias estrategias, entre las cuales vale la pena destacar las siguientes:

- El establecimiento del “**European Credit Transfer Scheme**” (ECTS) o sistema europeo de transferencia de créditos.
- La adopción del sistema semestral para la organización del año académico.
- Más recientemente, en junio de 1999, se produjo el **Acuerdo de Bolonia**, firmado por los ministros de Educación de 29 países con el fin de:
 - Especificar una mayor convergencia entre los sistemas de educación de los países signatarios.
 - Facilitar las transferencias de una institución a otra para consolidar una gran área europea de educación superior.

El caso particular de la Psicología:

Hacia un diploma reconocido y equivalente

Los trabajos conducentes a acuerdos progresivos para la formalización de un diploma de psicología comparable de un país a otro y reconocido en toda la UE, han sido adelantados con una amplia participación de las comunidades profesionales de psicología y dentro del marco de la ya citada Directiva 48/89 EEC, emanada de la sede central de la UE en Bruselas.

En correspondencia con el contexto de estas políticas, en el año de 1990 la **European Federation of Professional Psychologists**

Associations (EFPPA) comenzó a dar los primeros pasos para organizar una forma de trabajo tendiente a buscar la identidad y la equivalencia de los procesos de formación académica y profesional de los psicólogos dentro de la Unión Europea. Las 25 asociaciones miembros de la EFPPA consiguieron sus acuerdos en un documento titulado *Optional Standards for Training in Professional Psychology* (EFPPA, 1990). Este documento bosquejó algunos lineamientos generales deseables, sin pretender especificar algún posible currículo, ni ocuparse tampoco de los estándares.

Se vio desde un comienzo que la tarea no era fácil, dada, por un lado, la complejidad misma de entrar a definir lo que se podía entender como psicología en el plano epistemológico y en el plano profesional y, por otro, debido a las grandes diferencias históricas y culturales del sistema educativo de cada uno de los países europeos.

Ante estos retos, planteados desde la propia dirección política y administrativa de EEC en Bruselas, la EFPPA constituyó varias comisiones de expertos (Task Forces) para analizar la formación de los profesionales de las siguientes áreas: **psicología clínica, psicología de la educación, psicología forense, psicología de la salud, psicología del trabajo y de las organizaciones** y la **práctica de la psicoterapia** más tradicional.

Desde un principio estos trabajos han contado con el respaldo financiero de la UE.

Sobre estos primeros informes, la EFPPA, constituyó en 1991 otra comisión de expertos para comparar los diferentes currículos en psicología (Task Force on the Curricula for Psychology). Esta comisión entregó un primer informe en 1995 que permitió identificar algunos aspectos comunes entre los diferentes currículos de los distintos países europeos (Newstead & Mákinen, 1997).

Además de estos primeros trabajos adelantados por la EFPPA, la década de los años 90 promovió el interés de las universidades y de los psicólogos de los diferentes países de la UE por analizar la **formación y el ejercicio profesional** de los psicólogos en su propio contexto de trabajo. De ello nos han dado cuenta dos importantes psicólogos, Stephen Newstead (del Reino Unido) y Susana Makinem (de Tempere, Finlandia). En su interesante artículo *Psychology Teaching in Europe* nos recapitulan la literatura europea más importante sobre esta materia, de los años 92 al 97. (Newstead & MaKKinem, 1997).

Tales trabajos allí revisados han sido los siguientes:

Alemania	Graumann & Metraux (1992)
Austria	Guttman (1992)
Bélgica	d'Ydewalle (1992)
República Checa	Brozec & Hoskovec (1995)
Noruega	Foltved (1995)
Francia	Sánchez (1992). Trognon (1987)
Irlanda	Brady & McLoone (1992)
Italia	Comunian (1992)
Holanda	Van der Ploeg (1992)
Noruega	Ursin (1987)
Portugal	Pereira (1995)
Rusia	Kozulin (1992)
España	Yela (1987)
Suiza	Burckhardt & Droz (1992)

Por estos años, varios profesionales de la psicología aplicada al trabajo y a las organizaciones consideraron que este campo tan importante estaba mal representado en los currículos universitarios y mal atendido por las organizaciones profesionales.

Sintieron pues la necesidad de crear su propia red profesional y fue así como constituyeron la **European Network of Organizational and Work Psychologist** (ENOP), que cada vez ha ido teniendo mayor influencia en los asuntos concernientes a la formación del psicólogo en este campo. (ENOP, 1995).

La formalización del proyecto Leonardo Da Vinci

En correspondencia con los ya citados Acuerdos de La Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) (este último firmado por 29 ministros de Educación), los diferentes gobiernos se comprometieron a lo siguiente:

- Fijarse un plazo de diez (10) años, para hacer comparables la duración de los estudios universitarios, sus niveles de formación y la nomenclatura de titulación, a fin de facilitar la movilidad de los estudiantes y de los profesores dentro de los países europeos.
- Dividir en dos ciclos la duración de la formación universitaria, así:
- Un **primer ciclo** (o fase) de tres años (comparable con el Bachelor anglosajón) centrado en el conocimiento básico.
- Un **segundo ciclo** (o fase) de no más de dos años (comparable con el Master anglosajón) orientado a las competencias profesionales.

A partir de los antecedentes ya citados, las instancias directivas de la Unión Europea (en este caso el EEC) en correspondencia, particularmente con el ya citado **Acuerdo de Bolonia** (1999), pusieron en marcha el **Proyecto Leonardo Da Vinci** para desarrollar un estudio inicial de dos (2) años (1999-2001) destinado principalmente a:

- Analizar los aspectos comunes y los diferenciales de los currículos y de las for-

mas de entrenamiento profesional de los psicólogos al interior de los países de la UE y entre cada uno, comparativamente.

- Desarrollar un marco referencial general de pautas, o estándares para la educación de los psicólogos y su entrenamiento profesional, con el fin de contar con una base de referencia para evaluar la equivalencia de la cualificación entre los distintos países.

Otros objetivos

- Ofrecer la oportunidad de que cada país miembro pueda beneficiarse de las experiencias de los otros.
- Establecer procedimientos tendientes a facilitar la movilidad de estudiantes y profesores de un país a otro.

La aspiración de ir en los próximos años (probablemente 2003-2005) hacia la configuración de un **Diploma Europeo de Psicología**, mediante el consenso sobre lo que la Comisión ha llamado “un marco común para el entrenamiento profesional de los psicólogos”, ha sido tipificada en la forma de la siguiente abreviatura que ha empezado a circular ya en los documentos de trabajo, y conocida como **EuroPsyT Framework**.

Con el respaldo financiero del Programa Leonardo Da Vinci, la comisión de trabajo quedó integrada por quince miembros (posteriormente se agregó uno más) provenientes de doce países. Alemania, Dinamarca, España, Francia, Finlandia, Grecia, Italia, los Países Bajos, Noruega, Suecia, Suiza, el Reino Unido.

Este proyecto –programado para dos años 1999 a 2001– empezó su trabajo en abril de 1999 y terminó su informe en abril de 2001.

Vale la pena hacerle aquí una breve presentación a la coordinadora de este proyecto, la doctora Ingrid Lunt, una de las expertas más vinculadas a todos estos trabajos comparados sobre la **formación académica** de los psicólogos en los distintos países de Europa y su **capacitación o entrenamiento profesional**.

La doctora Ingrid Lunt es:

- Profesora de psicología de la educación y Decana del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.
- Hizo sus estudios de psicología en las Universidades de Oxford, Oslo y Londres.
- Fue presidenta de la EFPPA de 1993 a 1999 y presidenta de la Sociedad Británica de Psicología de 1998 a 1999.

A lo largo de los dos años de duración del proyecto Da Vinci, la EFPPA ha estado siempre participando en él. (Anotemos, de paso, que la EFPPA abrevió hace poco su sigla, que ahora se lee simplemente como EFPA, que significa **European Federation of Psychologist's Associations**).

Durante su desarrollo, la comisión, además de sus reuniones ordinarias, llevó a cabo las siguientes actividades:

- Establecimiento de una red de interconsultas para poner en comunicación a las universidades, a las comunidades profesionales y a algunos empleadores en cada uno de los distintos países de la UE.
- Seis talleres transnacionales.
- Colocación de un portal en la Red Internet y divulgación de la información mediante artículos en varias de las principales revistas europeas y hojas de información.

- Presentación y discusión de los correspondientes avances en los siguientes congresos:
 - **VIth. European Congress of Psychology:** Roma, julio de 1999
 - **IInd. Internacional Congress on Licensure and Credentialing:** Oslo, julio de 2002
 - **XXVII International Congress of Psychology:** Estocolmo, julio de 2000
 - **VIIth. European Congress of Psychology:** Londres, julio de 2001.

El Informe del Proyecto Leonardo Da Vinci

(Síntesis)

En un artículo muy reciente –septiembre de 2002– la doctora Lunt resumió lo más importante del respectivo informe de la Comisión (Lunt, 2002, p. 180-191). Extractemos aquí los resultados más importantes de las **comparaciones, consultas y documentos** trabajados, que nos ofrecen el siguiente marco de los **conocimientos y prácticas** predominantes de los psicólogos que se educan en Europa.

1. ¿Cómo expresar la identidad disciplinaria de la Psicología?

La Comisión consideró que, como punto de referencia, era importante ponerse de acuerdo en una definición breve, sencilla, relevante y que conciliara varias tradiciones. Al respecto, adoptó la siguiente definición: “Psicología es una disciplina que se ocupa de los procesos de la mente y de sus manifestaciones conductuales”. Y agrega el texto: la expresión “procesos de la mente” fue empleada aquí para hacer referencia sumaria a una gran variedad de fenómenos que

se estudian en áreas tales como, por ejemplo, la psicología cognoscitiva, la neuropsicología, los procesos motivacionales, la personalidad, las interacciones sociales, la psicología del desarrollo, la psicopatología, la psicología ocupacional y demás aplicaciones.

2. Comparación de los diferentes programas de psicología de las distintas universidades

En todas las instituciones analizadas se imparten los conocimientos básicos de la psicología como **ciencia (evidencia empírica y teorización)** y sus aplicaciones para comprender el comportamiento de los **individuos, los grupos, las organizaciones y otros sistemas sociales**, en diferentes contextos y papeles. La formación capacita también al estudiante para la utilización de aquellos métodos y técnicas apropiados para los procesos de diagnóstico, evaluación e intervención, con el fin de mejorar los comportamientos. Además, a los estudiantes se los forma en **investigación** para que puedan desarrollar su proyecto de grado y evaluar la investigación producida por otros.

3. El papel de los psicólogos profesionales

Definición: son psicólogos profesionales aquellos que en su práctica aplican la psicología a los asuntos de la vida cotidiana, con el fin de mejorar el bienestar de los individuos, los grupos, las organizaciones y demás sistemas sociales.

- **Áreas de la psicología aplicada.** Además de instruírselos en las diferentes áreas de los conocimientos psicológicos, los estudiantes suelen escoger un área de la psicología aplicada en la cual reciben formación teórica y práctica. Las áreas de **especialización aplicada**, que aparecen más citadas en el estudio, son las siguientes:

- Psicología clínica y psicología comunitaria
 - Consultoría psicológica
 - Psicología escolar y de la educación
 - Psicología organizacional y del trabajo
 - Psicología de la economía
 - Evaluación psicológica
 - Psicología ambiental
 - Gerontología aplicada
 - Psicología forense
 - Neuropsicología
 - Psicología del deporte
 - Psicología de la salud
 - Psicología cognoscitiva aplicada
 - Psicología de tráfico y del transporte
 - Psicología política
- Además, los psicólogos han ido extendiendo progresivamente sus aplicaciones a otros campos tales como **los desastres, la atención de las crisis, los traumas** y otros campos aún nuevos como, por ejemplo, el **análisis del comportamiento del consumidor** y el estudio de la **diversidad étnica y cultural**.
 - **La colaboración con otros profesionales.** Los psicólogos trabajan, a menudo muy de cerca, con otros profesionales en equipos interdisciplinarios. Asimismo, se ocupan de problemas que les conciernen también a otros profesionales de la educación, la salud, el derecho, la administración, etc. Los aportes de los psicólogos se fundamentan, por una parte, en los conocimientos de la psicología científica y por otra, en los métodos de investigación y sus aplicaciones profesionales, basadas en la evidencia disponible. Los psicólogos, desde su punto de vista particular y su peculiar modo de plantearse cierto tipo de preguntas, pueden complementar las que se hacen otros profesionales y ofrecer soluciones me-

diantes sus propios procedimientos e intervenciones empíricamente validadas.

- **El papel clave que se considera como prototípico de los psicólogos.** Aparece definido en el documento en estos términos:

“La capacidad para desarrollar y aplicar principios psicológicos, producir conocimiento, modelos y métodos de una manera ética y científica con el fin de promover el desarrollo, el bienestar y la efectividad de los grupos, las organizaciones y la sociedad”

(Definición proveniente de la British Psychological Society, 1998).

Necesidad de una identificación de requisitos en términos de competencias

Dos métodos

¿Cómo poder determinar qué tanto entrenamiento (formación) y qué tanta experiencia se requiere para asegurarnos que alguien es competente para desempeñarse de manera independiente como psicólogo profesional?

De momento se ha trabajado sobre dos métodos a saber: en un **primer momento**, analizar las prácticas existentes y en un **segundo momento**, tomar en cuenta los resultados de algunos estudios fácticos que se han realizado sobre esta materia (análisis funcional), con el fin de definir las competencias profesionales que los psicólogos necesitan para ejercer su profesión de una manera segura y efectiva.

Inspeccionaremos un poco lo que muestran estos dos métodos:

Análisis de las prácticas existentes

Durante los últimos 50 años, los psicólogos en varios países han acumulado un apreciable acervo de experiencias sobre cómo

educar y entrenar a los nuevos psicólogos, en qué momento y de qué manera, para ofrecerles un entrenamiento supervisado que desarrolle en ellos las necesarias competencias y la debida confianza antes de que puedan empezar a desempeñarse en la profesión de manera independiente.

Al comparar cómo se da esta formación en diferentes países y respecto de distintas áreas de trabajo, aparecen diversas modalidades de formación y entrenamiento. Sin embargo, a pesar de tal diversidad, ha resultado sorprendente constatar **un gran acuerdo** sobre los siguientes aspectos:

El tiempo total razonablemente requerido es de seis años, distribuidos así en un buen número de países:

- Cinco (5) años de formación académica universitaria, consagrada a la formación en conocimientos básicos y en el desarrollo de un mínimo de habilidades primordiales.
- Un (1) año, al terminarse la formación universitaria, para el entrenamiento profesional especializado y supervisado, conducente a la obtención de la **Licencia legal** para el pleno ejercicio profesional independiente.
- Durante los primeros años de la formación, se hace mayor énfasis en los **conocimientos básicos**. Hacia los últimos años se hace más énfasis en el entrenamiento supervisado de cierto número de **habilidades**.

La comisión encontró que el patrón común que emerge de este estudio y que representa bastante bien la estructura y contenidos generales de los diferentes currículos europeos de formación de psicólogos, se muestra en este esquema que hemos adaptado de Lunt (2002) y que se diagraman en la Figura 2.

Necesidad de un análisis funcional de las competencias profesionales del psicólogo

Este es un campo que está pendiente de ser investigado sistemáticamente. De los pocos estudios existentes, la comisión tomó en consideración, de modo particular, los trabajos realizados por algunos grupos de psicólogos del Canadá (Gauthier, 2002), de Holanda (2002) y por la British Psychological Society (B.P.S.).

El estudio adelantado por la B.P.S. (1998), especificó los siguientes estándares ocupacionales del psicólogo, en términos del desempeño de seis papeles (roles), así:

- Se fija, desarrolla y mantiene normas personales, profesionales y éticas, respecto de su propia práctica.
- Aplica los métodos de la psicología y los demás que se relacionan con ellos, los conceptos, modelos, teorías y conocimientos provenientes de los hallazgos de las investigaciones reproducibles.
- Realiza investigaciones sobre los diferentes campos de la psicología y aporta nuevos desarrollos en materia de métodos, conceptos, modelos, teorías e instrumentos.
- Comunica los conocimientos psicológicos, sus principios, métodos, así como lo concerniente a la relación entre las necesidades humanas y las políticas pertinentes.
- Desarrolla y da entrenamiento sobre la aplicación de determinadas habilidades psicológicas, conocimientos, prácticas y procedimientos.
- Organiza y gestiona el ofrecimiento de sistemas psicológicos, servicios y recursos.

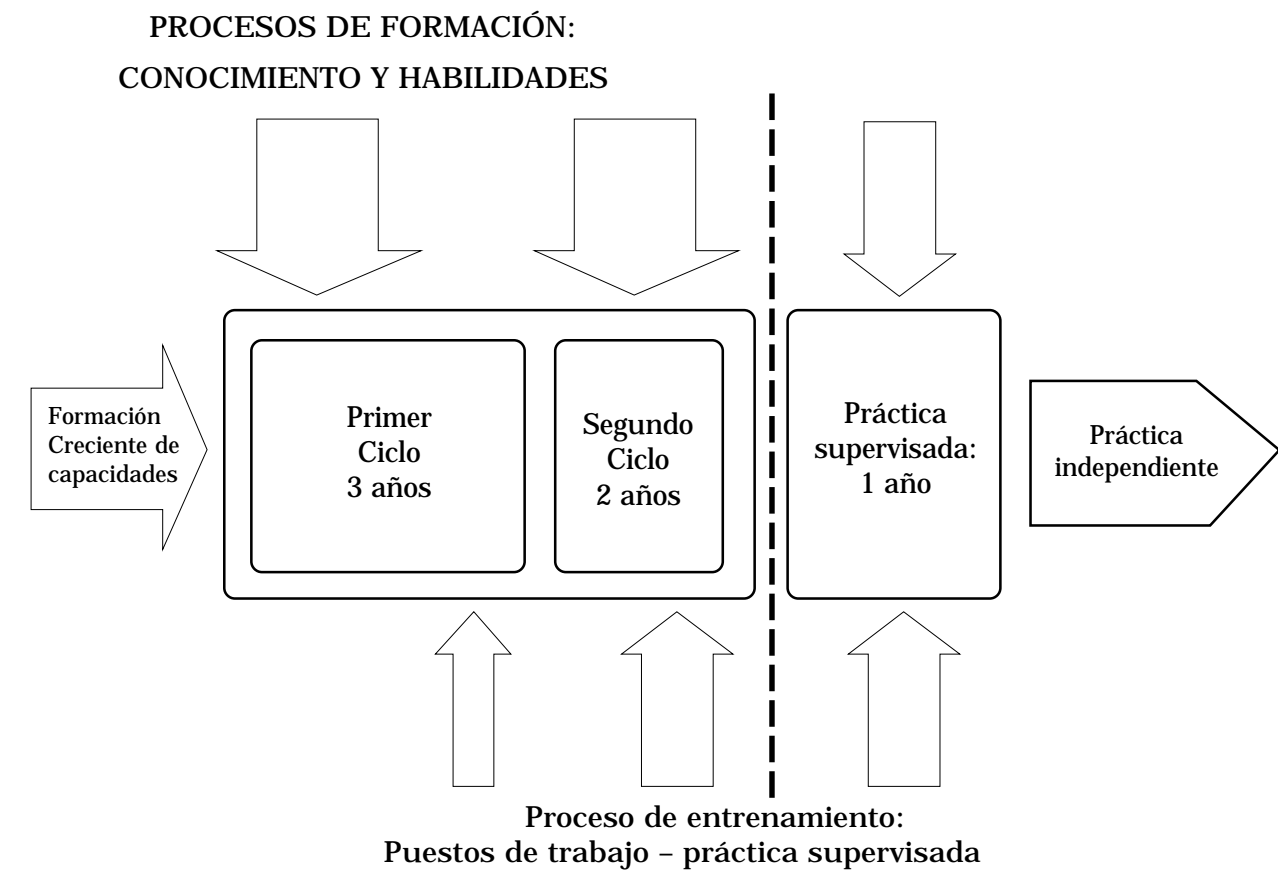


Figura 2. Esquema representativo del patrón general del currículo de psicología, en los países participantes en el programa Leonardo Da Vinci de la UE. (Tomado y adaptado de Lunt, 2002).

NOTA: El **primer ciclo de tres años** o primera fase del proceso formativo puede equivaler al título de Bachelor anglosajón, el **segundo ciclo de dos años** (o segunda fase) da lugar a la Maestría. Un sexto año de práctica supervisada por fuera de la universidad, habilita para obtener la **licencia** legal para el ejercicio profesional independiente en cualquier parte de la Unión Europea.

NOTA: Este diagrama fue construido en términos de un modelo sistémico-informático de: entrada de información o insumos (input) - procesos-resultados (output). “Input” en el diagrama original, simboliza el currículo. “Output” es el resultado de la formación en términos de conocimientos, habilidades y competencias

El grupo británico consideró que las cuatro primeras competencias, les serían exigibles a todos los psicólogos profesionales, mientras que las dos últimas, se relacionarían con el desarrollo de ciertas competencias particulares relacionadas con determinados servicios y funciones especializadas, más propias de los psicólogos que trabajan en forma independiente.

El problema de especificar los niveles requeridos de cada una de las distintas competencias profesionales

Los psicólogos en formación, presentan gran variedad en el ritmo de desarrollo de las diversas competencias, debido a las diferencias personales y a la distinta duración, calidad y forma de entrenamiento y supervisión.

Para poder describir y pautar estos procesos, es preciso diseñar investigaciones apropiadas que incluyan las variables más pertinentes. Podrían desarrollarse, por ejemplo, modelos de costo-beneficio.

En la medida en que fuere posible especificar y evaluar con la mayor precisión y validez tales competencias, podremos adoptar un modelo que le permitiera al estudiante trabajar en forma más independiente sobre su propio desarrollo y a su propio ritmo, conforme a un modelo de **aprendizaje autogestionado**, bajo la debida supervisión, hasta cuando alcance los niveles de competencia pre-establecidos. Quizás un modelo tal, pudiera desarrollarse en un futuro cercano.

El Marco General del Currículo propuesto para la Educación y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo

Tres enunciados básicos

El marco general del proyecto **EuroPsy-T**, para configurar la estructura, contenidos y estándares para la formación académica universitaria y el entrenamiento profesional de los psicólogos en Europa, se ha basado en los siguientes tres enunciados básicos:

- **Primero.** La formación del psicólogo requiere por lo menos un programa académico de cinco (5) años de estudios universitarios y un período de un (1) año de práctica supervisada.
- **Segundo.** Los cinco (5) años de formación académica, deben incluir un entrenamiento básico que le permita al estudiante iniciarse en la práctica profesional en algún contexto real de trabajo (período del practicum), bajo la supervisión de psicólogos cualificados para ello. Más adelante –terminados ya los estudios universitarios– y luego de un (1) año de

práctica de formación profesional supervisada, podrá obtener la **licencia legal** para el pleno ejercicio de su práctica profesional.

- **Tercero.** En correspondencia con el Acuerdo de Bolonia (1999), de los ministros de Educación de la UE, el modelo EuroPsy-T, estructura en dos ciclos el período de formación a saber: Un **primer ciclo** (o fase) de tres (3) años y un **segundo ciclo** (o fase) de dos (2) años, que termina con una titulación equivalente a la **Maestría** (o master del sistema anglosajón).

El año adicional de entrenamiento profesional supervisado, se organizará **por fuera de la universidad** a cargo de instituciones o centros profesionales autorizados para ello, según las leyes que regulen en cada país las condiciones para obtener la **licencia legal** que autoriza el libre e independiente ejercicio profesional de la psicología.

Tres niveles de complejidad

El marco general de proyecto **EuroPsy-T**, considera que la formación del psicólogo debe permitirle una adecuada formación en tres niveles de complejidad del **conocimiento y de la práctica, a saber:**

- **Los individuos.** Por ejemplo, funciones psicológicas básicas (fisiológicas, cognitivas, neurológicas conductuales) y diferencias individuales.
- **Los grupos.** Los individuos en interacción y los procesos dinámicos de los grupos.
- **Las organizaciones y los sistemas sociales.** Por ejemplo, las interacciones de los individuos y los grupos con los sistemas organizacionales, las instituciones, los sistemas tecnológicos y físicos, los ambientes, etc.

El propósito de establecer un marco general

El proyecto **EuroPsy-T** presenta un marco general para orientar los diferentes currículos, sin impedir la diversidad programática sobre la cual prefiriera hacer énfasis una universidad en particular, a condición de que la calidad de la formación ofrecida sea equivalente.

La controversia sobre si ofrecer una formación genérica o una diversificación especializada

La propuesta está concebida para que, en uso de su autonomía, las universidades puedan optar por uno u otro esquema. En algunos países, varias universidades hacen énfasis en la **formación científica básica** y en el desarrollo de unas **habilidades profesionales generales**, sin especialización temprana. En otros países, el programa ofrece una **especialización temprana** en cierto número de campos profesionales.

Estándares del curriculum troncal

El proyecto propone unos estándares para el **currículo troncal**, que deben garantizar la equivalencia en la formación de un psicólogo competente. Estos estándares constituyen un modelo común para desarrollar los procesos de evaluación de los currículos. Sin embargo –y sin menoscabo del currículo troncal– las distintas universidades pueden hacer uso de la requerida flexibilidad institucional para ajustar su currículo a las demandas o prioridades locales.

El papel de las asociaciones profesionales en el diseño del currículo

En los diferentes países, sus respectivas **asociaciones profesionales** pueden desempeñar un papel muy importante, especialmente en cuanto a la normatización del año de práctica profesional supervisada y las disposiciones legales para obtener la *Licen-*

cia para el ejercicio de la profesión. Se sugiere también mantener un fructífero diálogo con los sectores que emplean a los psicólogos.

Los programas de doctorado y de especialización avanzada (tercer ciclo)

La comisión no se ocupó de la formación llamada de *tercer ciclo*, el cual puede ofrecer dos salidas: Una hacia las especializaciones del nivel de educación avanzada y otra hacia el doctorado. La formación de los **ciclos 1 y 2** debe asegurar los pre-requisitos para el **tercer ciclo**.

Esquema de currículo para la educación de los psicólogos en Europa

- **El primer ciclo o fase.** Tiene como objetivo formar al estudiante en:
 - Las áreas básicas de la disciplina psicológica y sus conexiones interdisciplinarias.
 - En los conocimientos teóricos y las técnicas psicológicas.
 - En las habilidades investigativas y otras destrezas del psicólogo
 - No pretende ofrecer una cualificación ocupacional.
- **El segundo ciclo o fase.** Le ofrece al estudiante la primera preparación que debe conducirle a su formación para llegar al ejercicio profesional cualificado e independiente. Este segundo ciclo puede tener dos configuraciones, según lo prefiera cada universidad:
 - Una formación general, que a su vez le permita dos salidas:
 - Una para desarrollarse como **profesional general** y otra,

- Para ingresar al **tercer ciclo** de **las especializaciones** y del PhD.
- Una formación más diferenciada y centrada predominantemente sobre un campo particular de la psicología profesional, que le permita incorporarse a un sector del mercado laboral.
- En cualquiera de las dos modalidades la educación debe asegurar la **formación investigativa** del candidato y demás estándares del modelo **EuroPsy-T**
- Adicionalmente, dentro del segundo ciclo se acostumbra realizar un período de un practicum preparatorio supervisado. Este período del practicum (que en castellano podríamos denominar **prácticas preparatorias supervisadas**), ha recibido diferentes denominaciones en los distintos países: en algunos lo designan con el sustantivo latino **practicum**, en otros lo llaman **internado**, –por analogía con lo que se les exige a los médicos en formación (internship)–; en otros, como en Francia, lo llaman “**stage**”.

En cualquier caso, esta corta experiencia de **práctica preparatoria supervisada** del segundo ciclo, debe asegurar el desarrollo de los procesos que capaciten al estudiante para:

- Los necesarios conocimientos para integrar la teoría con la práctica.
- Aprender los procedimientos relacionados con las aplicaciones del conocimiento psicológico.
- Comenzar a asumir el papel de practicante, bajo la debida supervisión.
- Poder reflexionar crítica y argumentativamente sobre su propio desempeño y el de las otras personas.

- Empezar a trabajar con otros colegas profesionales en los diferentes contextos de aplicación.

De ordinario, este entrenamiento empieza hacia la mitad del segundo ciclo, aunque en algunas universidades comienza un poco antes. La duración del **practicum** no debe ser inferior a seis (6) meses, para cubrir por lo menos treinta E.C.T.S. (Educational Credit Transfer System). Esta clase de experiencias prácticas presenta gran variedad, en las distintas universidades. Pueden incluir actividades como por ejemplo:

- Observación de situaciones en las cuales se aplican procedimientos psicológicos.
 - Participación directa supervisada, en el desarrollo de procedimientos básicos.
 - Tomar parte en un proyecto con una función específica.
 - Análisis y discusión de casos.
 - Las actividades del **practicum** deben desarrollarse en aquellas instituciones –o incluso firmas privadas– que hayan sido acreditadas o certificadas para estos efectos.
- **El año de práctica supervisada del tercer ciclo o fase.** Terminado el segundo ciclo universitario (maestría o su equivalente), el estudiante entra al tercer ciclo de su formación profesional, consistente en un (1) año de práctica supervisada en un campo particular de la psicología, con el fin de:
 - Prepararse para obtener la **Licencia** (o su equivalente legal según cada país), para el ejercicio independiente de la profesión.

- Desarrollar sus propias competencias profesionales, con base en su particular formación y personalidad.
- Consolidar la integración entre el conocimiento teórico y el práctico.

Este año de prácticas formales supervisadas, equivale a 60 E.C.T.S. y debe cumplirse –como ya se dijo más arriba– en instituciones, o también en firmas privadas, que hayan sido previamente acreditadas o certificadas para recibir psicólogos en formación profesional de tercer ciclo.

Estándares mínimos para el currículo universitario

El esquema propuesto para el **EuroPsy-T** contempla:

- Una estructura troncal mínima del currículo en términos de contenidos y tiempos académicos.
- La unidad de **cuantificación de la carga académica** universitaria es el E.C.T.S. (Una unidad de este sistema –como ya se mencionó antes– es igual a 25 horas “de estudio activo”).
- **Duración total del período de educación y entrenamiento**
 - El currículo universitario tendrá una duración de por lo menos cinco (5) años y cubrirá 300 E.C.T.S. divididos así:
 - ♦ 180 para el primer ciclo
 - ♦ 120 para el segundo ciclo
 - ♦ La duración de la práctica profesional supervisada será –como ya se anotó atrás– de por lo menos un (1) año, en los contextos reales.

• **Composición o estructura del currículo**

El currículo debe cubrir todos los componentes delineados en las Tablas 1, 2 y 3, que se muestran más adelante. Sin embargo, puede haber diferencias en el énfasis de unos contenidos y otros, según los objetivos particulares que se proponga un currículo. Es decir, alrededor del **currículo troncal**, puede darse una flexibilidad o variedad particular del programa institucional de una Universidad. Los requisitos troncales deben entenderse de la siguiente manera:

- La mayor parte del **primer ciclo** estará dedicada a:
 - ♦ La introducción al estudio de la psicología, sus áreas y campos (orientations).
 - ♦ Los estudios psicológicos estarán centrados principalmente sobre el **individuo** y en cierta proporción sobre los fenómenos grupales y sociales.
 - ♦ La formación teórico-práctica y el desarrollo de habilidades académicas.
 - ♦ Los conocimientos interdisciplinarios más relevantes (Ej.: filosofía, ciencias sociales).
- La formación metodológica debe cubrir, por lo menos, 30 unidades del E.C.T.S. Los conocimientos interdisciplinarios, entre 15 y 25 unidades. En conjunto estos componentes del currículo cubrirán entre 45 y 55 unidades.
- Dentro del **segundo ciclo**, se le dedicará la debida atención al comportamiento de los individuos y los grupos en el contexto de las organizaciones y los sistemas sociales (por lo menos 30 unidades).

- Los diferentes cursos teóricos de este ciclo, los seminarios y los ejercicios deben cubrir aproximadamente 60 unidades (un año).
 - Se le deben dedicar por lo menos 30 unidades al **practicum** y otras 30 unidades al **proyecto de investigación de tesis** (un año entre ambas).
 - Terminado el **segundo ciclo** el egresado
 - entrará al período de las prácticas profesionales supervisadas, por lo menos durante un año y con una equivalencia de 60 unidades.
- Analícemos a continuación las Tablas 1, 2 y 3.

TABLA 1
Propuesta del Proyecto EuroPsy-T (2002)

Primer Ciclo	PROPUESTA DEL PROYECTO EUROPSY		
	Individuos	Grupos	Sistemas sociales
Contexto de orientación		Métodos en psicología Historia de la psicología Especialidades y campos profesionales en psicología	
Teorización explicativa <i>Conocimiento</i>		Psicología general Neuropsicología Psicología cognoscitiva Psicología diferencial Psicología social Psicología del desarrollo Psicología de la personalidad Psicología del trabajo Psicología clínica y de la salud Psicología educativa Psicopatología	
Fundamentación teórica de la técnica <i>Conocimiento</i>		Teoría del test y análisis de datos Teoría del cuestionario Teoría de la evaluación	
Teorización explicativa <i>Habilidades</i>		Formación en habilidades diagnósticas Formación en habilidades de entrevista Formación en la construcción de tests y cuestionarios Formación en la intervención grupal	
Fundamentación teórica de la técnica <i>Habilidades</i>		Introducción a los métodos de investigación. Métodos experimentales, cualitativos y cuantitativos.	
Métodos <i>Conocimiento</i>		Práctica experimental. Práctica metodológica y estadística.	
Métodos <i>Habilidades</i>		Formación en la recolección de datos. Análisis de resultados.	
Habilidades académicas		Búsqueda de información: Recursos bibliográficos, artículos. Habilidades para leer y redactar. Ética.	
Teorías no psicológicas		Epistemología, Filosofía, Sociología, Antropología.	

Nota: Tomado y traducido de Lunt (2002)

Observación del suscrito traductor: al leer las Tablas 1 y 2 nótese la diferencia entre la expresión “Fundamentación teórica de la **técnica**” y “Fundamentación teórica de la **tecnología**”.

TABLA 2
Propuesta del Proyecto EuroPsy-T (2002)

Segundo Ciclo			
Componente/Objetivo	Individuo	Grupos	Sistemas sociales
Contexto de orientación	Orientación en el contexto de la práctica y de las posibilidades de la especialización.		
Teorización explicativa Conocimiento	Cursos sobre teorías explicativas en el nivel de la psicología general, fisiológica, evolutiva, personalidad y social. (Por ejemplo, teorías del aprendizaje, teoría sobre la arquitectura cognoscitiva, teorías avanzadas de personalidad, etc). Cursos sobre teorías explicativas de psicología del trabajo y de las organizaciones, la psicología educativa, la psicología clínica y otras subdisciplinas psicológicas. (Por ejemplo: teorías de la cognición situacional, teorías del liderazgo, teorías de los trastornos de la personalidad, teorías del desempeño laboral).		
Fundamentación teórica de la tecnología Conocimiento	Cursos sobre teorización tecnológica de la psicología general, fisiológica, evolutiva, personalidad, social. (Por ejemplo: teorías psicométricas, teoría de la evaluación, EEG, etc). Cursos sobre la fundamentación teórica de tecnologías en el campo de la psicología del trabajo y de las organizaciones, de la psicología clínica, de la psicología educativa y de otras subdisciplinas psicológicas. (Por ejemplo: teorías de análisis de puestos de trabajo, análisis de necesidades de aprendizaje, teorías de la consultoría y de la psicoterapia).		
Teorización explicativa Habilidades	Entrenamiento en habilidades para la aplicación de las teorías explicativas, antes mencionadas, con fines de diagnóstico en escenarios de laboratorio y de campo. (Por ejemplo: utilización de medidas EMG, etc). Formación en evaluación de la personalidad y formación en trastornos del aprendizaje.		
Fundamentación teórica de la tecnología Habilidades	Entrenamiento en habilidades para la aplicación de las teorías de soporte tecnológico antes mencionadas en los ámbitos de laboratorio y de campo. (Por ejemplo: aprendizaje de la construcción de test, diseño de un experimento de aprendizaje, diseño de un plan de terapia, etc.).		
Metodología Conocimiento	Diseños experimentales avanzados. Estadística multivariada básica y avanzada: ANOVA, análisis de regresión múltiple, análisis factorial, análisis de conglomerados, análisis de series de tiempo, etc.		
Metodología Habilidades	Entrenamiento en habilidades para el manejo de los métodos y técnicas antes mencionados.		
Habilidades generales académicas y profesionales	Entrenamiento en habilidades para la lectura, exposición y redacción de artículos. Entrenamiento en habilidades para realizar una entrevista profesional.		
Teorías no psicológicas	Cursos teóricos y prácticos sobre los aportes de otras disciplinas y que sean relevantes para la actividad profesional. Cursos procedentes de la medicina, el derecho, la economía, etc.		
	INVESTIGACIÓN		
	PRÁCTICA PROFESIONAL (Practicum)		

Nota: Tomado y traducido de Lunt (2002) por el suscrito autor.

TABLA 3
EuroPsy-T Framework: Pautas del curriculum troncal en créditos ECTS

Ciclo	Componente	El individuo	El grupo	Las organizaciones y sistemas sociales	Total
I. Primer ciclo (Bachelor o su equivalente)	Formación	El currículo debe incluir formación en la psicología, sus subdisciplinas y las áreas de desempeño profesional			Min. 125- Max. 135
	Cursos teóricos y prácticos	Max. 95	Min. 20	Min. 20	
	Habilidades académicas	Deben incluirse áreas de entrenamiento en habilidades académicas			
	Metodología	Min. 30	Min. 45 - Max. 55		
	Conocimiento teórico interdisciplinario		Min. 15- Max. 25		Total 180
II. Segundo ciclo (Maestrías o su equivalente)	Cursos teóricos, seminarios, trabajos, etc.			Min. 30	Max. 60
	Contextos de aplicación		Min. 30	Min. 60	
	Proyecto de investigación / tesis	Min. 30			Total 120
III. Tercer ciclo 1 año	Práctica supervisada		Min. 60		Total 60

Traducido y adaptado de Lunt (2002)

Cómo utilizar estos estándares

Este esquema o modelo de estándares del **EuroPsy-T Framework**, se propone que pueda servir para los siguientes propósitos:

- Ofrecer un modelo para evaluar el grado de adecuación de los currículos existentes
- Servir de guía para el diseño curricular
- Facilitar el intercambio y la movilidad estudiantil
- Promover la movilidad de los psicólogos profesionales

- Servir de instrumento para evaluar la equivalencia de la formación de una persona
- Servir de base para la cualificación de la equivalencia de un diploma (en Europa los diferentes diplomas tienen distintas denominaciones, según el país: Diploma, Maestría, Licenciatura, Psicólogo, etc.)
- Suministrarles información a otros países donde la disciplina y la profesión de la psicología están apenas en un estadio incipiente.

Comentarios de cierre

Con base en el trabajo realizado por la Comisión del **EuroPsy-T Framework**, bajo el programa Leonardo Da Vinci, la EFPA continúa muy interesada en seguir buscando consensos y soporte político por parte de la UE para que se adopte el **Diploma Europeo de Psicología**, ojalá a partir del año 2005. Para ello continuará promoviendo la comunicación con las universidades y los diferentes sectores del empleo. Hasta dónde se llegue, depende en buena parte de si el proyecto contará con los fondos económicos que pudieran aportarle las instancias del Consejo Ejecutivo y de la Asamblea General de la UE.

Queda todavía mucho por hacer. La tarea es difícil pero se han logrado ya muchos consensos sobre lo fundamental.

El **Eurodiploma** hacia el cual están orientados estos estudios y propuestas no pretende la uniformidad de los currículos, sino su equivalencia en lo que constituyen los **núcleos troncales** de los conocimientos y la calidad de la formación en las **competencias profesionales**.

Vale la pena señalar que el 7 de marzo de 2002, la EEC presentó el borrador de una nueva "Directive Proposal" –que reforma la anterior Directiva 89/48 EEC y que contempla la posibilidad de incluir otras profesiones –no mencionadas antes explícitamente– sobre la base de los trabajos realizados por las asociaciones profesionales, como en el caso de la EFPA.

En coincidencia con el **VIII European Congress of Psychology** que tuvo lugar en Viena el mes de julio de 2003, la EFPA celebró su Asamblea General y en ella incluyó una agenda especial sobre el estado actual del Diploma Europeo de Psicología.

Bajo la muy dinámica gestión del actual presidente de EFPA, Dr. Tuomo Tikkanen de Finlandia, la asociación ha venido adelantando otras agendas no menos importantes a favor de una mayor consolidación de la psicología en los países de la UE. Aunque no es este el espacio para ocuparnos de esas otras agendas, resulta pertinente mencionar aquí algunas de ellas, a saber:

- Un modelo de la EFPA para la descripción y evaluación de los tests psicológicos.
- Una comisión especial *ad hoc*, ha estado trabajando sobre los estándares de entrenamiento de las personas que se especializan para la formación supervisada de la psicoterapia.
- Un trabajo permanente sobre la llamada "Carta Ethica" o de lineamiento de "**principios para el ejercicio ético de la psicología**", a partir de los enunciados éticos que fueron adaptados por la EFPA en la Asamblea General que se reunió en Atenas, el 1º de julio de 1995.

Parte Tercera

La Formación del Psicólogo en España

Un rápido vistazo

Por obvias razones históricas y de influencia cultural, lo que suceda en las universidades y grupos profesionales de España es de especial interés para todos los hispanohablantes. Pero además porque en España, a partir de 1984, tanto en lo que concierne a la formación universitaria, como en cuanto al desarrollo del ejercicio profesional, la psicología ha venido alcanzando avances muy sólidos e impresionantes, que la han colocado bien por encima de otros cuantos países, incluso de la misma UE.

Como puede apreciarse por las referencias aquí incluidas, un buen número de autores y publicaciones se han ocupado de los problemas concernientes a la enseñanza de la psicología y de su ejercicio profesional en España. Asimismo, en varios congresos dentro del mundo hispanohablante, se han presentado simposios, foros o encuentros, sobre la formación del psicólogo en estos países. (Por ejemplo, podríamos citar el muy oportuno simposio coordinado por Blanco, Montero y col., 1993, en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología, reunido en Santiago de Chile).

En cuanto concierne a las más recientes políticas y reformas curriculares en las universidades de España, Blanco* (2001) ha publicado un “breve relato sobre la enseñanza de la psicología en España”. Allí el autor –tal como lo hizo en el citado simposio de Chile, 1993– presenta un breve recuento del desarrollo de la enseñanza y la formación de psicólogos desde aquellos tiempos heroicos de los grandes fundadores de

la psicología en España, entre quienes hay que recordar a: Germaine, Pinillos, Úbeda, Mira y López, Mercedes Rodrigo (fundadora del Programa de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, 1947-1951), Mallart, Siguán, Secadas, Álvarez Vilar, Yela, García Hoz y García Y., entre otros, con el apoyo de psiquiatras como López Ibor y Vallejo Nájera (hijo) (Yela, 1988).

En el desenvolvimiento histórico de la enseñanza Universitaria de la Psicología y la formación profesional de psicólogos en España, han marcado lentos pero importantes cambios las reformas curriculares que poco a poco fueron independizando los estudios de psicología de la tradicional ubicación en las omnipotentes Facultades de Filosofía hasta ir encontrando su propia identidad y autonomía en las “novedosas” –para la época– Facultades de Psicología, a partir de los años 80. (La primera de ellas, se oficializó como tal en la Universidad Complutense de Madrid, en 1980, para ofrecer los estudios de psicología en cinco años).

La **Ley de Reforma Universitaria** de 1983 (Boletín Oficial del Estado 1/9/1981), produjo cambios profundos y una gran dinámica del sistema universitario español, que le permitió a España ponerse muy rápidamente a tono con los nuevos tiempos. En correspondencia con la nueva normatividad, el Real Decreto 1888 de 1984 implicó notables cambios en la provisión de plazas do-

* Profesor AMALIO BLANCO, Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

centes. En cuanto se refiere a la ubicación de los docentes en las cátedras de psicología, estas quedaron divididas en las siguientes secciones o áreas de conocimientos.

Las diferentes reformas del currículo de psicología en la década de los años 80 fueron muy dinámicas, profundas y controvertidas en varias ocasiones. Se tomaron muy en cuenta las experiencias e innovaciones previas provenientes particularmente de la Universidad Complutense y de otras universidades como las de Barcelona, Valencia y La Laguna (Islas Canarias).

- Psicología básica
- Metodología de las ciencias del comportamiento
- Psicología diferencial y de la personalidad
- Evaluación y tratamiento psicológico
- Psicobiología
- Psicología evolutiva y de la educación
- Psicología social

La revista *Papeles del Psicólogo* (órgano del Colegio Oficial de Psicólogos de España) le ha dedicado varios artículos y números enteros, al análisis de los currículos universitarios de psicología. Entre estos materiales actualizados vale la pena destacar los siguientes: Asis (1996), Blanco y Botella (1995), Blanco (1998), Blanco (2001).

El Real Decreto 1497 de noviembre de 1987, estableció unas directrices generales concernientes a los planes de estudio y a los títulos universitarios. Entre las disposiciones allí contenidas, es importante destacar las siguientes:

- Se establece la diferencia entre un **currículo troncal obligatorio** para todas las universidades que ofrezcan el mismo título y un porcentaje de **flexibilidad ins-**

titucional, para que cada universidad – en consonancia con las necesidades y contexto de las diferentes Autonomías, o regiones provinciales de España– pudiera adoptar la variedad curricular que estimare conveniente. (Al respecto cada Universidad podía a su vez definir cuáles asignaturas de esta gama flexible eran obligatorias y cuáles optativas).

- Se adoptó el sistema de **créditos** para la racionalización y estimación de la carga académica. (semanalmente entre 20 y 30 horas). El total de créditos para obtener el título se fijó entre 300 y 450).
- Se hizo énfasis sobre la importancia de relacionar los conocimientos teóricos básicos, con el desarrollo de habilidades prácticas.

NOTA: Resulta conveniente anotar que la expresión “**flexibilidad curricular**”, tiene en el contexto español, un sentido diferente del que entre nosotros suele dársele a esta figura, como si fuera sinónimo de “cursos de libre elección por parte del estudiante, o electivos”. No se entienda así. La “**flexibilidad curricular** o, mejor, **la variedad curricular flexible**” a la cual se refiere el Decreto, es de **naturaleza institucional**. Es decir, se refiere a la libertad que tiene una universidad para que, sin apartarse del currículo troncal, pueda optar por otras variantes curriculares, según fuere conveniente u oportuno para una región en particular.

Dentro de la **variedad curricular flexible**, la respectiva universidad puede determinar cuáles asignaturas **son obligatorias** y cuáles otras pueden ser **optativas, o de libre escogencia** por parte del estudiante. Para ilustrar la anterior idea y, a manera de ejemplo, interpretativo ficticio podemos remitirnos al siguiente esquema:

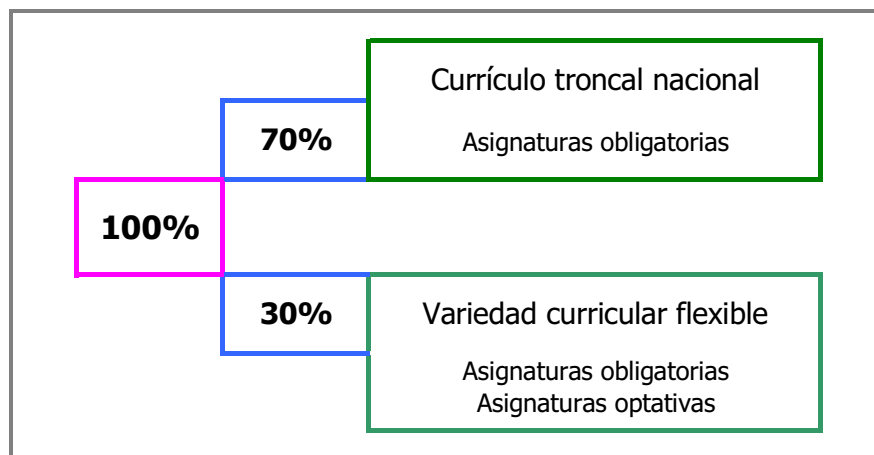


Figura 3. Ejemplo interpretativo de lo que podría ser una posible relación entre **currículo troncal obligatorio** y proporción de **variedad flexible** (la cual, a su vez, incluye asignaturas obligatorias y asignaturas electivas).

El papel innovador de la Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas

En noviembre de 1990, se reunió por primera vez la Conferencia de Decanos de Psicología, en Santiago de Compostela. Lo hizo —como lo anota Blanco (2001)— con el objetivo, un poco circunstancial de “convencer al rector de la Universidad de Santiago, de la necesidad de crear una Facultad de Psicología Independiente”; pero a partir de este momento, empezó a darse entre los decanos, un fructífero intercambio de ideas sobre la importancia que debería tener la conferencia de decanos y el papel que le correspondería para lograr acuerdos básicos sobre el mejoramiento continuo de la formación de los psicólogos. En ese momento, era tema de particular controversia la propuesta que había bosquejado un ministro de educación, para reducir a cuatro (4) años la duración de las licenciaturas, como en el caso de la Psicología. Sin embargo, la polémica perdió trascendencia, dado que el sistema de **créditos** ya se estaba consolidando, por lo cual había que superar la vieja idea de que las carreras tienen una duración fija; simplemente tienen un

determinado número de créditos que el estudiante completa en el tiempo que le fuere posible.

A partir de los encuentros de aquellos primeros años, la conferencia fue abordando de manera más sistemática, cierto número de temas de especial importancia para la reorganización, actualización y comparabilidad de los currículos de formación de psicólogos. En especial, la conferencia de decanos que tuvo lugar en Valencia en febrero de 1995, se ocupó de diez agendas, todas muy importantes, dentro de las cuales podemos destacar las siguientes:

- Los cambios culturales que implicaba el manejo del sistema de créditos, algo a lo cual todavía no se acostumbraban ni los estudiantes, ni los profesores, ni los sistemas administrativos.
- Los problemas del elevado porcentaje de fracasos estudiantiles, quizás por el excesivo número de asignaturas por cada año escolar, según el sistema de ese momento.
- La proliferación de materias y el recubrimiento de los contenidos entre muchas de ellas, así como el excesivo número de horas de docencia presencial.

- Las dificultades de los profesores para ajustar sus programas a los nuevos períodos del cuatrimestre.
- Necesidad de cambios en los procesos de docencia y aprendizaje.
- Dificultades para organizar y racionalizar el manejo de los créditos optativos.

La conferencia de decanos, reunida en Granada en mayo de 1997, adoptó las siguientes recomendaciones:

- La duración de los estudios conducentes a la titulación de psicología será de cinco (5) años, para cubrir un total de 300 créditos.
- Debe distinguirse lo que es docencia teórica y lo que es docencia práctica.
- Necesidad de dotar a las facultades de los medios necesarios para la enseñanza de la psicología como una ciencia experimental básica, lo cual implicaba: la dotación de laboratorios y la organización de la docencia por grupos pequeños.
- Estimular la creación de Centros de Servicios de Psicología Aplicada, que favorecieran la formación práctica de los estudiantes y el desarrollo de competencias para la intervención psicológica.
- Formalización de convenios con el Instituto de Salud para que se incluyera a los alumnos del segundo ciclo de psicología en las prácticas clínicas de la red sanitaria.
- Formalización de convenios con otras instituciones y empresas públicas y privadas, para las prácticas de los estudiantes de psicología del trabajo y de los recursos humanos.
- Formalización de otros convenios para las prácticas en otras áreas tales como los programas comunitarios, la psicología jurídica, etc.

La conferencia de decanos, que tuvo lugar en Madrid durante los días 24 y 25 de abril de 1998, dejó un importante documento sobre “la enseñanza de la psicología de cara al Siglo XXI”. La Conferencia se pronunció por la necesidad de mantener en España un título único de formación general en psicología, con algún grado de apertura hacia las diferentes áreas aplicadas, pero sin que diera lugar a un título demasiado precoz de especialización en un campo profesional específico. Se descartó así, el modelo de formación diversificada conducente a un título temprano de especialización. No obstante, este asunto sigue siendo objeto de sostenidas discusiones, dada la enorme diversidad de nuevos campos de la psicología y la complejidad del mercado de trabajo.

En este momento, los diferentes currículos de las Facultades de Psicología de España, se han ido acomodando al esquema del **EuroPsy-T**. De hecho, uno de los miembros de este comité ha sido el profesor José María Peiró, como representante de la Psicología española.

A continuación, consideramos que puede ser útil presentar las Tablas 4, 5 y 6 que nos muestran comparativamente, algunas de las transformaciones que presentaban ya los respectivos currículos, por el año de 1993, y en buena parte coincidentes con las actuales recomendaciones del **EuroPsy-T**, al cual se están acomodando por su lado todas las Facultades de Psicología de España (Blanco, 2001).

A título complementario –y por considerarlo ilustrativo mostraremos más adelante y por aparte, la estructura curricular de la carrera de psicología, vigente para las fechas señaladas en dos Universidades españolas a saber: Universidad de Salamanca, año 2000 (Tabla 7) y Universidad Autónoma de Madrid, nuevo plan de estudios en 1998 (Tabla 8).

TABLA 4
Cuadro comparativo de la distribución de créditos en las áreas de énfasis

UNIVERSIDAD	CRÉDITOS	AÑOS	PERFILES/ESPECIALIDADES
UAB (Barcelona)	320	4	Psicología Clínica y de la Salud Psicología de la Educación Psicología Social
UAM (Madrid)	312	4	Psicología Clínica y de la Salud Psicología Educ. e Instruccional Psicología Social y Organizaciones Investigación
UCB (Barcelona)	300	4	Psicología Social y Organizaciones Psicología de la Salud Psicología de la Educación Psicología Clínica
UCM (Madrid)	355	5	Psicología Educativa Psicología Clínica y de la Salud Psicología del Trabajo Psicología Social Psicología y Ciencia Cognoscitiva
UDE (Deusto)	307	4	(1)
UGR (Granada)	330	4	(1)
UGR (La Laguna)	330	4	(1)
UML Málaga)	300	4	Psicología de la Educación Psicología de la Salud Psicología Trabajo y Organizaciones Psicología Social
UNED (Madrid, a distancia)	301	5	Psicología Clínica Psicología de la Educación Psicología del Trabajo
UOV (Salamanca)	330	4	Psicología Clínica Psicología Organizaciones Psicología Servicios Sociales Psicología Escolar y de la Educación
UPV (Valencia)	332	5	Intervención Psicoeducativa Investigación Básica en Psicología Psicología Clínica Psicología Social y Organizaciones
URV (País Vasco)	306	4	(1)
USC (Santiago)	310	5	Psicología Clínica Psicología Social y del Trabajo Psicología Educativa
USE (Sevilla)	340	5	(1)

Convención (1): El plan de estudios no especifica un perfil particular, especialidades, itinerarios,

TABLA 5
(Blanco, Simposio de Chile, SIP, 1993)

MARCO TRONCAL DE REFERENCIA PARA LOS CURRÍCULOS DE PSICOLOGÍA EN ESPAÑA DESDE 1990

RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES (Por orden alfabético)	CRÉDITOS			ÁREAS DE CONOCIMIENTO
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL	
Primer Ciclo Evaluación Psicológica. Principios básicos. Técnicas de recolección de información. Los tests psicológicos.	-	-	8	Personalidad. Evaluación y Tratamiento Psicológico
Historia de la Psicología. Historia, Teorías y Sistemas Psicológicos	-	-	5	Psicología Básica
Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos. Metodologías observacional, selectiva y experimental. Estadística descriptiva. Estadística inferencial. Medición en psicología. Metodologías cualitativas. Teoría y técnicas de construcción de test, escalas y cuestionarios.	-	-	16	Estadística e Investigación Operativa y Metodología de las Ciencias del Comportamiento
Procesos Psicológicos Básicos. Aprendizaje y condicionamiento. Atención. Percepción. Memoria. Motivación y Emoción	-	-	19	Psicología Básica
Psicobiología. Principios de genética y evolución. Fundamentos de neurociencia. Psicología fisiológica. Etología.	-	-	16	Biología Animal, Fisiología y Psicobiología
Psicología del Desarrollo. Contextos, mecanismos, aspectos y etapas del desarrollo. Desarrollo de los diferentes procesos psicológicos.	-	-	11	Psicología Evolutiva y de la Educación.
Psicología de la Personalidad. Personalidad y diferencias individuales. Enfoques teóricos. Dimensiones empíricas. Problemática actual de la personalidad	-	-	8	Personalidad. Evaluación y Tratamiento Psicológico
Psicología Social. Teorías psicosociológicas. Procesos psicosociológicos básicos. Actitudes sociales. El comportamiento colectivo. Medio ambiente y comportamiento.	-	-	9	Psicología Social

Continuación Tabla 5

RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES (Por orden alfabético)	CRÉDITOS			ÁREAS DE CONOCIMIENTO
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL	
Segundo Ciclo Practicum. Conjuntos integrados de prácticas a realizar en Centros Universitarios o vinculados a las universidades por convenios o acuerdos que pongan en contacto a los estudiantes con problemas de la práctica profesional. Podría ser también total o parcialmente de investigación. Los estudiantes realizarán un <i>practicum</i> entre los propuestos por cada universidad	-	-	9	Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Psicobiología. Psicología Básica. Psicología Evolutiva y de la Educación. Psicología Social.
Psicopatología y Técnicas de Intervención y Tratamiento Psicológico. Patología de los procesos psicológicos. Psicología anormal. Técnicas de intervención y tratamiento psicológico. Será controlado y evaluado por un profesor tutor.	-	-	9	Personalidad. Evaluación y Tratamiento Psicológico. Psicobiología y Psiquiatría.
Psicología de la Educación. Aprendizaje escolar e instrucción. Contenidos y variables del aprendizaje escolar. La relación educativa. Psicología de la educación y psicología escolar.	-	-	9	Psicología Evolutiva y de la Educación
Psicología de los Grupos y de las Organizaciones. Estructuras, procesos y relaciones de grupos. El enfoque psicológico de las organizaciones. Tipología de las organizaciones. Estrategias de intervención grupal y organizacional.	-	-	9	Psicología Social
Psicología del Pensamiento y del Lenguaje. Mecanismos de razonamiento y solución de problemas. Pensamiento productivo. Comprensión y producción del lenguaje. Lenguaje y pensamiento.	-	-	9	Psicología Básica

Nota: XXIV Congreso Interamericano de Psicología, Chile. (Blanco, 1993).

Boletín del Estado, noviembre 20 de 1990.

Tabla 6
Cuadro comparativo de la re-organización ciclos y créditos en las Facultades de psicología de España. (Blanco, Simposio de Chile, SIP, 1993)

PRIMER CICLO

	Métodos Diseños Técnicas Investig.	Procesos Psicológ. Básicos	Psico- Biología	Psicología del Desarrollo	Psicología de la Personalidad	Psicolog. Social	Total
Autónoma Barcelona	36	36	36	16	16	16	156
Autónoma de Madrid	16	40	24	16	20	12	128
Central Barcelona	22,5	30	22,5	18	22,5	19,5	135
Complutense Madrid	34	46	21	12,5	27	13	153,5
Granada	27	24	18	11	18	9	107
Deusto	29	28	12,5	11	16	9	105,5
La Laguna	27	36	22,5	12	27	18	142,5
Málaga	22,5	30	22,5	15	22,5	12	124,5
Uned	26	46	20	16	23	16	147
Oviedo	30	37	27	10	18	12	134
Pontificia Salamanca	34,5	33	18	13,5	18,5	10,5	128
País Vasco	36	28	24	16	16	12	132
Rovira I Virgilo (Tarragona)	21	30	18	30	24	15	138
Santiago de Compostela	32	36	28	22	20	18	156
Sevilla	36	38	23	24	27	14	162

Continuación Tabla 6

SEGUNDO CICLO

	Practicum	Psicología de la Educación	Psicopatología y técnicas de intervención y tratamiento	Psicología de los grupos y organizaciones	Psicología del pensamiento y lenguaje	Total
Autónoma Barcelona	9	12	12	10	9	52
Autónoma de Madrid	16	9	12	9	14	60
Central Barcelona	15	9	10,5	9	9	52,5
Complutense Madrid	9	9 (2)	19 (3)	13	12 (4)	62 (5)
Granada	9	12	12	12	12	57
Deusto	9	9	24	18	9	69
La Laguna	9	22,5	27	16,5	13,5	88,5
Málaga	13,5	12	12	15	12	61,5
Uned	9	9	16	9	20	63
Oviedo	9	9	21	10	18	67
Pontificia Salamanca	9	10,5	48	10,5	10,5	88,5
Pais Vasco	9 +25 (1)	9	16	8	9	76
Rovira I Virgilo (Tarragona)	9	15	18	15	21	78
Santiago De Compostela	9	30	39	12	12	102
Sevilla	9	9	14	13	9	54

NOTAS

- (1) Aparte de los nueve créditos del practicum general, deben cursarse 25 créditos electivos entre cuatro opciones asociadas a cada una de las especialidades.
- (2) Los alumnos de la especialidad en psicología educativa deben cursar otros créditos obligatorios.
- (3) Los alumnos de la especialidad en psicología clínica y de la salud deben cursar otros 32 créditos obligatorios.
- (4) Los alumnos de la especialidad en psicología y ciencia cognoscitiva deben cursar otros créditos obligatorios.
- (5) A estos hay que sumarles los de la especialidad correspondiente.

TABLA 7
Universidad de Salamanca – Plan de estudios, año 2000

Curso	Nombre	Créditos			Tipo	Peridoicidad
		Teóricos	Prácticos	Total		
1	Historia de la Psicología	3.5	1.5	5.0	Troncal	Primer Cuatr.
	Estadística Descrip. Aplicada a la Psicología	2.5	1.5	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.
	Psicología de la Percepción	3.5	1.5	5.0	Troncal	Seg. Cuatr.
	Fundamentos Biológicos de la Personalidad	5.0	3.0	8.0	Troncal	Prim/Seg. C.
	Etología	2.5	1.5	4.0	Troncal	Primer Cuatr.
	Desarrollo Cognitivo y Lingüístico	2.5	1.5	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.
	Personalidad y Diferencias Individuales	2.0	1.0	3.0	Troncal	Prim/Seg. C.
	Antropología Social	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Primer Cuatr.
	Antropología Psicológica	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.
	Introducción a la Metodología en Psicología	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Primer Cuatr.
	Psicología Dinámica	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.
	Introducción a la Psicología	2.0	1.0	3.0	Obligatoria	Primer Cuatr.
	Psicología Clínica y de la Salud	2.0	2.0	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Evaluación Infantil	2.0	2.0	4.0	Optativa	Primer Cuatr.
	Psicología de la Discapacidad. Retraso Mental	2.0	2.0	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Aplicaciones de la Modificación de Conducta	2.0	2.0	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Psicoterapia de Grupo	1.0	2.0	3.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Estrés: Evaluación, Prevención y Tratamiento	2.0	1.0	3.0	Optativa	Primer Cuatr.
	Terapia Familiar y de Pareja	2.0	2.0	4.0	Optativa	Primer Cuatr.
	Psicofarmacología	2.5	1.5	4.0	Optativa	Primer Cuatr.
	Psicobiología de la Drogadicción	2.5	1.5	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Psicología de la Escritura y de la Lectura	2.0	2.0	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Ergonomía	2.0	2.0	4.0	Optativa	Primer Cuatr.
	Inteligencia Artificial	2.0	2.0	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Teorías Contemporáneas en Psicología	2.5	1.5	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Educación Gerontológico	1.5	2.5	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Evolución y Educación Sexual	1.5	2.5	4.0	Optativa	Primer Cuatr.
	Intervención en el Desarrollo Sexual-Afectivo	1.5	2.5	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.
	Intervención en los Trastornos del Desarrollo	1.5	2.5	4.0	Optativa	Primer Cuatr.
	Psicología Jurídica	2.5	1.5	4.0	Optativa	Primer Cuatr.
Psicología Política	2.5	1.5	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.	
Desarrollo Organizacional	2.5	1.5	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.	
Desarrollo Personal	2.5	1.5	4.0	Optativa	Primer Cuatr.	
Comunicación y Marketing	2.5	1.5	4.0	Optativa	Primer Cuatr.	
Psicología Social y Servicios Sociales	2.5	1.5	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.	
2	Estadística Inferencial Aplicada a la Ps.	2.5	1.5	4.0	Troncal	Primer Cuatr.
	Diseños Experimentales en la Investigación	2.5	1.5	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.
	Fundamentos de Psicometría	3.0	1.0	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.
	Psicología de la Atención	2.0	1.0	3.0	Troncal	Primer Cuatr.
	Psicología de la Motivación	3.0	1.0	4.0	Troncal	Primer Cuatr.
	Procesos de Condicionamiento	3.5	1.5	5.0	Troncal	Seg. Cuatr.

Continuación Tabla 7

Curso	Créditos Nombre	Tipo			Asignatura	Peridoicidad	
		Teóricos	Prácticos	Total			
3	Psicología de la Motivación	3.0	1.0	4.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Procesos de Condicionamiento	3.5	1.5	5.0	Troncal	Seg. Cuatr.	
	Psicología Fisiológica	5.0	3.0	8.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Desarrollo Personal y Social	2.5	1.5	4.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Desarrollo Adulto y Envejecimiento	2.5	1.5	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.	
	Psicología de la Personalidad	3.0	2.0	5.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Procesos Psicológicos Básicos	3.5	1.5	5.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Actitudes y Cambio de Actitudes	3.0	1.0	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.	
	Modelo de Análisis de Datos en Psicología	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
	Principios de Evaluación Psicológica	2.5	1.5	4.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Técnicas de Evaluación Psicológica	2.0	2.0	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.	
	Metodologías Cualitativas y Observación	2.5	1.5	4.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Psicología de la Memoria	3.0	1.0	4.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Psicometría Aplicada	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Primer Cuatr.	
	Neuropsicología General	2.0	2.0	4.0	Obligatoria	Primer Cuatr.	
	Neuropsicología Especial	2.0	2.0	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
	Autorregulación y Procesos Afectivos	3.0	1.0	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
	Memoria Humana Aplicada	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
	4	Psicología de la Inteligencia	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.
		Aprendizaje y Cognición	2.0	1.0	3.0	Obligatoria	Primer Cuatr.
Desarrollo Humano		2.0	1.0	3.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
Psicología Ambiental		2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Primer Cuatr.	
Psicología Comunitaria		2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
Psicopatología		2.0	1.0	3.0	Troncal	Primer Cuatr.	
Psicología Anormal		2.5	1.5	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.	
Psicología de la Educación		3.0	2.0	5.0	Troncal	Primer Cuatr.	
Psicología de las Organizaciones		3.0	1.0	4.0	Troncal	Primer Cuatr.	
Psicología de los Grupos		3.0	1.0	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.	
Psicología del Pensamiento		3.5	1.5	5.0	Troncal	Primer Cuatr.	
Técnicas de Modificación de la Conducta		2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Primer Cuatr.	
5	Toma de Decisiones	2.0	1.0	3.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
	Psicología de la Sexualidad	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
	Intervención en la Vejez	1.5	2.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
	Practicum		9.0	9.0	Troncal	Prim/Seg. C.	
	Psicoterapia	2.5	1.5	4.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Intervención Grupal y Organizacional	2.0	1.0	3.0	Troncal	Primer Cuatr.	
	Psicolingüística	3.0	1.0	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.	
9	Intervención en Salud Mental Comunitaria	2.5	1.5	4.0	Obligatoria	Seg. Cuatr.	
	Psicología de la Instrucción	3.0	1.0	4.0	Troncal	Seg. Cuatr.	
	Materias Optativas						
	Recursos Instrumentales en la Investigación	1.0	3.0	4.0	Optativa	Primer Cuatr.	
	Revisión y Elaboración de Investigaciones	2.0	2.0	4.0	Optativa	Seg. Cuatr.	
	Personalidad, Cognición y Conducta Pos.	2.0	2.0	4.0	Optativa	Primer Cuatr.	
	Evaluación en Psicología Clínica	2.0	2.0	4.0	Optativa	Primer Cuatr.	

TABLA 8
Universidad Autónoma de Madrid, nuevo plan de estudios en 1998

PRIMER CICLO			
PRIMER CURSO			
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
Asignatura	Créditos	Asignatura	Créditos
Fundamentos de neurociencia	4	Análisis de datos	4
Introducción al desarrollo	4	Psicología social I	4
Diseño de investigaciones	4	Aprendizaje animal	4
Introducción a la psicología	4	Motivación y emoción	4
Genética y evolución	4	Percepción y atención	4
Bases sociales de la conducta	4	Psicología de las diferencias individuales	4
Antropología	4	Desarrollo social	4
<i>Total de créditos</i>	28	<i>Total de Créditos</i>	28
SEGUNDO CURSO			
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
Análisis de datos en psicología II	4	Historia de la psicología	8
Psicología social II	4	Etología	8
Psicología fisiológica	8	Psicometría	4
Psicología de la personalidad	8	Aprendizaje humano	8
Desarrollo cognoscitivo	8	Evaluación: principios básicos y técnicas	8
Psicología de la memoria	8	Teoría de la ciencia	4
<i>Total de créditos</i>	40	<i>Total de créditos</i>	40
TERCER CURSO			
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
Psicofisiología	8	Psicología del pensamiento	7
Psicología del lenguaje	7	Psicología de la educación	9
Psicología de los grupos	5	Técnicas de intervención y tratamiento psicológico	8
Psicología de las organizaciones	4	Asignaturas optativas	12
Psicopatología	4		
Optativas	8		
<i>Total de créditos</i>	36	<i>Total de créditos</i>	36
CUARTO CURSO			
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
Practicum	8	Practicum	8
Optativas	28	Optativa	28
<i>Total de créditos</i>	36	<i>Total de créditos</i>	36

Nota: En este texto la rotulación “primer curso, segundo curso”, etc. hace referencia al año académico tradicional (de octubre a junio). Recientemente las universidades españolas han adoptado el calendario académico de semestres y trimestres.

APÉNDICE

El plan de estudios de psicología de algunas universidades de América Latina

Entrar a examinar y a comparar el estado actual y tendencias de la formación de los psicólogos en América Latina es una tarea que está pendiente de que sea acometida mediante un estudio sistemático, bien documentado, como el emprendido hace diez años en las primeras etapas de la EFPPA (ahora EFPA) entre los países de la UE (Unión Europea), y que acaba de culminar con la entrega del Proyecto Leonardo da Vinci (1999-2001) tal como reseñamos en la parte segunda del presente documento.

Sin embargo, a título puramente referencial presentamos escuetamente –es decir sin encuadrar esta información dentro de un texto analítico comentado– algunos ejemplares del plan de estudios en las siguientes universidades.

Documento A – CHILE

Breve historia de las universidades chilenas.

- El plan de estudios de la Universidad de Chile
- Universidad Católica

Documento B – BRASIL

Una tabla que resume el programa de psicología de la Universidad Católica en sus tres sedes de:

- São Paulo
- Paraná

- Rio de Janeiro

Documento C - México

- El plan de estudios de la Universidad de Monterrey
- El plan de estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México

Documento D – Perú

- El plan de estudios de la Universidad Ricardo Palma

Documento E – Argentina

- El plan de estudios de la Universidad Nacional de San Luis.

Documento F – República Dominicana

- El plan de estudios de la Universidad Pedro Henríquez Ureña

Documento A – CHILE

Breve historia de las universidades chilenas

- El plan de estudios de la Universidad de Chile
- Universidad Católica

Universidad de Chile

El Departamento de Psicología, el primero del país, creado en 1947 como unidad académica dependiente de la Facultad de Filo-

sofía y Educación forma actualmente parte de la Facultad de Ciencias Sociales.

El Departamento de Psicología, recogió la experiencia de casi medio siglo realizada en la disciplina por el Instituto Pedagógico de la Universidad y el aporte de los profesores pioneros Iturriaga, Orellana, Cizaletti, Piga, Drapkin, entre otros.

Actualmente se encuentra conformado por 63 **académicos**, entre los cuales se destacan 6 doctores y 7 magísteres, graduados en universidades extranjeras de alto prestigio. Su objetivo es la investigación y desarrollo de la disciplina psicológica, así como la formación de investigadores y profesionales. La docencia, investigación y extensión son temas prioritarios de nuestro quehacer universitario. En el ámbito de la docencia, el departamento tiene a su cargo la formación de 250 estudiantes de **Pregrado**. El departamento imparte además, desde 1996, el programa de **Magíster**, con especialidad en Psicología Clínica Infanto-Juvenil. En 1998 se dio comienzo al programa de **Doctorado**, el primero en Chile y en Suramérica. En el futuro cercano se pondrán en marcha los dos primeros programas de especialistas; en Psicología Educativa y en Psicología Clínica, con tres menciones: psicoterapia, psicodiagnóstico y psicología de la salud.

Guiados por el principio de **investigación** permanente el departamento se ocupa del continuo perfeccionamiento de los profesionales de la especialidad. Más de doscientas personas participan anualmente en sus ac-

tividades. El laboratorio de Psicobiología, inaugurado en 1994, dotado con modernos equipos y a cargo de profesionales altamente especializados ha contribuido enormemente a la investigación desde sus inicios. Finalmente, la labor investigativa del departamento se prolonga a la comunidad académica .

Universidad Católica de Chile

La Facultad de Psicología se crea en 1954, dependiente de la Facultad de Filosofía y Educación. En 1957 se crea la escuela de Psicología, la cual ayuda a su desarrollo.

A lo largo del tiempo ha incluido diferentes corrientes en su programa, como la orientación fenomenológica. En los años sesenta incorporan el enfoque psicoanalítico y en los setenta, se introduce el conductismo. Estos enfoques se complementan con programas de investigación y docencia y de la psicología cognoscitiva y la teoría de los sistemas.

En sus inicios formaba psicólogos clínicos y en 1968, contaba con departamentos de formación profesional, que se rediseñaron con la investigación. Desde 1972 tiene un consultorio de atención psicológica, que en 1998, cambió de nombre para llamarse "centro psicológico" que apoya actualmente la docencia y las prácticas de la Universidad.

En el presente, cuenta con representantes de todas las corrientes de la psicología y sus especialidades en la docencia, con el fin de que el estudiante se enfrente a nuevos escenarios y desafíos.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

REQUISITOS					
ASIGNATURA	TEORIAS Y SISTEMAS PSICOLÓGICOS	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA PSICOLOGÍA	ANTROPOLOGÍA SOCIO-CULTURAL	ANTROPOLOGÍA	SOCIOLOGÍA
CÓDIGO		PSB401 10	PSB402 10	FIL180D 10	SOG102P 10
TOTAL CRÉDITOS					50Cr

REQUISITOS					
ASIGNATURA	ÉTICA	PSICOLOGÍA SOCIAL	NEUROBIOLOGÍA	OPTATIVO DE PROFUNDIZACIÓN	OPTATIVO FORMACIÓN GENERAL
CÓDIGO	PSB404 10	PSB405 10	BIO262A 10	OPR 10	OFG 10
TOTAL CRÉDITOS					50Cr

REQUISITOS					
ASIGNATURA	METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	CICLO VITAL I	PSICOBIOLOGIA	CULTURA Y SOCIEDAD LATINOAMERICANA	OPTATIVO DE PROFUNDIZACION
CÓDIGO	PSB406 10	PSB407 10	PSL405 10	PSB408 10	OPR 10
TOTAL CRÉDITOS					50Cr

REQUISITOS					
ASIGNATURA	METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	CICLO VITAL II	PROBLEMAS PSICOSOCIALES	OPTATIVO DE PROFUNDIZACIÓN	OPTATIVO FORMACIÓN GENERAL
CÓDIGO	PSB410 10	PSB411 10	PSB413 10	OPR 10	OFG 10
TOTAL CRÉDITOS					50Cr

REQUISITOS					
ASIGNATURA	PERSONALIDAD	TEORIA PSICOANALÍTICA I	TEORIA CONDUCTUAL	TEORIA COGNITIVA I	TEORÍA HUMANISTA EXISTENCIAL
CÓDIGO	PSL418 10	PSL401 10	PSL402A 10	PSL403 10	PSL403 10
TOTAL CRÉDITOS					50Cr

REQUISITOS					
ASIGNATURA	TECNICAS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA I	TEORÍA PSICOANALÍTICA II	TEORÍA COGNITIVA II	TEORÍA SISTÉMICA COMUNICACIONAL	INVESTIGACION EN PSICOLOGÍA
CÓDIGO	PSL419 10	PSL406 10	PSL408 10	PSL409 10	PSL413 10
TOTAL CRÉDITOS					50Cr

REQUISITOS					
ASIGNATURA	TECNICAS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA II	PSICOLOGIA COMUNITARIA	PSICOPATOLOGIA GENERAL	PSICOLOGIA LABORAL ORGANIZACIONAL	OPTATIVO DE PROFUNDIZACIÓN
CÓDIGO	PSL420 10	PSL411 10	PSL410 10	PSL416 10	OPR 10
TOTAL CRÉDITOS					50Cr

REQUISITOS					
ASIGNATURA	PSICOLOGÍA CLÍNICA	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	PSIQUIATRÍA ADULTOS	PSICOPATOLOGÍA INFANTO-JUVENIL	PSICOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES
CÓDIGO	PSL414 10	PSL415 10	PSL417 10	PSL421 10	PSL422 10
TOTAL CRÉDITOS					50Cr

TOTAL CRÉDITOS LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**400Cr.**

Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Esta escuela lleva 40 años, durante los cuales ha asimilado diferentes corrientes de pensamiento e investigación. Actualmente ha realizado una reforma curricular que, redefine la disciplina principalmente en el comportamiento normal. Ha profundizado en la Psicología Educacional y Cognoscitiva, y estudios sobre violencia intrafamiliar. Se

desarrolla en la psicología de la salud y psicología comunitaria, y programas de investigación en psicología social, política y del género. Se cuenta con un centro de atención psicológica que está asociado con el Hogar de Cristo.

Actualmente cuenta con la revista *Psykhe*, creada en 1992, que publica estudios empíricos y teóricos en inglés y español.

Pontificia Universidad de Chile

PRIMER SEMESTRE

Sigla	Nombre Curso	Mód.	Cr.	Requisitos
PSB400A	Teoría y Sistemas Psicológicos	2	10	Admisión
PSB401	Fund. Filosóficos de la Psicología	2	10	Admisión
PSB402	Antropología Sociocultural	2	10	Admisión
SOG101P	Antropología	2	10	Admisión
SOG102P	Sociología	2	10	Admisión

Total 50

SEGUNDO SEMESTRE

Sigla	Nombre Curso	Mód.	Cr.	Requisitos
PSB04	Ética	2	10	
PSB05	Psicología Social	2	10	
BIO262a	Neurobiología	2	10	
PSB05	Optativo de Profundización	2	10	
OPG	Optativo Formación General	1	5	
OPG	Optativo Formación General	1	5	

Total 50

TERCER SEMESTRE

Sigla	Nombre Curso	Mód.	Cr.	Requisitos
PSB406	Metodología de las Ciencias Sociales	2	10	
PSB406	Ciclo Vital I	2	10	
PSL405	Psicobiología	2	10	BIO262A
PSB408	Cultura y Sociedad Latinoamericana	2	10	
OPR	Optativo de Profundización	2	10	

Total 50

Continuación

CUARTO SEMESTRE

Sigla	Nombre Curso	Mód.	Cr.	Requisitos
PSB410	Métodos de análisis de datos	2	10	PSB406
PSB411	Ciclo Vital II	2	10	PSB407
PSB413	Problemas Psicosociales	2	10	
OPR	Optativo de Profundización	2	10	
OFG	Optativo Formación General	1	5	
OFG	Optativo Formación General	1	5	
Total			50	

QUINTO SEMESTRE

Sigla	Nombre Curso	Mód.	Cr.	Requisitos
PSL418	Personalidad	2	10	
PSL401	Teoría Psicoanalítica I	2	10	PSB411
PSL402A	Teoría Conductual I	2	10	
PSL403	Teoría Conductiva I	2	10	
PSL404	Teoría Humanista-Existencial	2	10	
Total			50	

SEXTO SEMESTRE

Sigla	Nombre Curso	Mód.	Cr.	Requisitos
PSL419	Técnicas de Evaluación Psicológica I	2	10	
PSL406	Teoría Psicoanalítica II	2	10	PSL401
PSL408	Teoría Cognitiva II	2	10	PSL403
PSL409	Teoría Sistémica-Comunicacional	2	10	
PSL413	Investigación en Psicología	2	10	PSB410
Total			50	

SÉPTIMO SEMESTRE

Sigla	Nombre Curso	Mód.	Cr.	Requisitos
PSL420	Técnicas de Evaluación Psicológica II	2	10	PSL419
PSL411	Psicología Comunitaria	2	10	
PSL410	Psicopatología General	2	10	
PSL416	Psicología Laboral/Organizacional	2	10	
OPR	Optativo de Profundización	2	10	
Total			50	

OCTAVO SEMESTRE

Sigla	Nombre Curso	Mód.	Cr.	Requisitos
PSL414	Psicología Clínica	2	10	PSL410
PSL415	Psicología Educacional	2	10	
PSL417	Psiquiatría Adultos	2	10	PSL410
PSL421	Psicopatología Infante-Juvenil	2	10	PSL410
PSL422	Psicología de las Organizaciones	2	10	PSL41
Total			50	

Documento B – BRASIL

Una tabla que resume el programa de psicología de la Universidad Católica en sus tres sedes de:

- São Paulo
- Paraná
- Rio de Janeiro

PSICOLOGÍA EN EL BRASIL**Tres sedes de la Universidad Católica (Sao Paulo, Paraná, Río de Janeiro)**

Psicología Comunitaria	04
3118/Psicologia da Personalidade I	03
3119/Psicologia da Personalidade II	03
3120/Psicologia da Personalidade III	03
2447/Psicologia da Saude	03
1674/Psicologia do Desenvolvimento I	04
2448/Psicologia do Desenvolvimento II	03
3122/Psicologia do Desenvolvimento III	02
3121/Psicologia do Desenvolvimento IV	02
3124/Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagen I	04
3125/Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagen II	04
1672/Psicologia Experimental I	04
2449/Psicologia Experimental II	03
3126/Psicologia Experimental II	03
3128/Psicologia Experimental IV	03
3133/Psicologia Organizacional do Trabalho I	04
3135/Psicologia Organizacional do Trabalho I	04
1065/Psicologia Social I	02
1066/Psicologia Social II	03
3137/Psicologia Social III	03
3140/Psicopatologia I	03
3142/Psicopatologia II	04
2489/Seminario I	02
2404/Seminario II	02
2739/Seminario III	02
Seminario IV	02
2744/Seminario V	02
3148/Tecnicas de Avaliacao Psicologica I	04
3150/Tecnicas de Avaliacao Psicologica II	04
3144/Tecnicas de Avaliacao Psicologica III	04
3146/Tecnicas de Avaliacao Psicologica IV	04
3152/Tecnicas de Avaliacao Psicologica V	04
3154/Tecnicas Psicoterapica I	04
3156/Tecnicas Psicoterapica II	04
3157/Tecnicas Psicoterapica III	04
3159/Top Especiais em Psicoterapia: Crianca e Adoles.	04
3158/Top Especiais em Psicoterapia: Adulto e Idoso	04

Documento C - México

Universidad de Monterrey

El plan de estudios de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Monterrey está conformado por dos áreas: el Área de Estudios Generales y el Área Profesional.

El Área de Estudios Generales está integrada por cursos comunes, cursos electivos y cursos de idiomas extranjeros, cuyo objetivo es favorecer una visión integral del quehacer científico y desarrollar habilidades metodológicas y técnicas que permitan al estudiante investigar la realidad.

El Área Profesional, está conformada por cursos obligatorios (156 créditos) y por cursos electivos (36 créditos) relacionados con las áreas de aplicación de la psicología. Igualmente, el estudiante debe cursar dieciocho créditos de cursos electivos afines entre sí, de una disciplina o área profesional diferente a la psicología. Por último se encuentran los cursos de práctica y evaluación que también forman parte del Área Profesional. La finalidad de estos cursos es que el estudiante confronte e integre sus conocimientos, practique sus habilidades y valore las actitudes que guiarán su desempeño profesional.

A. CURSOS DEL ÁREA DE ESTUDIOS GENERALES	
NOMBRE	CRÉDITOS
A.1. SIETE CURSOS COMUNES (42 CRÉDITOS)	
Estadística descriptiva	6
Metodología general	6
Raíces sociales y culturales de México	6
Raíces políticas y económicas de México	6
México en el mundo actual	6
Ética	6
Uso de bases de datos públicas	6
A.2. SEIS CURSOS ELECTIVOS (36 CRÉDITOS - Seis cursos elegidos de las siguientes áreas)	
Matemáticas	
Ciencias naturales	
Ciencias sociales	
Ciencias del comportamiento	
Humanidades	
Bellas artes	
A.3. TRES CURSOS DE IDIOMAS EXTRANJEROS (18 CRÉDITOS)	
B. ÁREA PROFESIONAL	
NOMBRE	CRÉDITOS
B.1. CURSOS OBLIGATORIOS DEL ÁREA PROFESIONAL (156 CRÉDITOS)	
Bases biológicas de la conducta	6
Psicología general	6
Psicología del aprendizaje	6
Taller de autoconocimiento	6

Continuación

Psicología social	6
Psicología de la conducta anormal	6
Psicología comunitaria	6
Psicología laboral	6
Psicología del niño y adolescente	6
Neuropsicología	6
Psicología de los grupos	6
Modificación de la conducta	6
Taller de relaciones interpersonales	6
Entrevista psicológica	6
Psicología experimental	6
Modelos y métodos de evaluación	6
Taller de evaluación de rasgos de personalidad	6
Taller de evaluación neuropsicológica y conductual	6
Psicología del adulto	6
Taller de integración de evaluación psicológica	6
Teorías psicoanalíticas	6
Psicología cognoscitiva	6
Taller de asesoría familiar	6
Comportamiento humano y salud	6
Taller de conducción de grupos	6
Terapias psicológicas	6

B.2. CURSOS ELECTIVOS DEL ÁREA PROFESIONAL (36 CRÉDITOS)

Taller de psicología comunitaria	6
Temas actuales en psicología	6
Desarrollo humano y capacitación	6
Técnicas de intervención con niños y adolescentes	6
Sexualidad humana	6
Taller de supervisión	6
Taller de desarrollo humano	6
Seminario de proyectos psicológicos	6
Consultoría psicológica	6
Seminario de estudios de casos	6
Terapia familiar	6
Técnicas de intervención breve	6

B.3. CURSOS ELECTIVOS DE OTRA DISCIPLINA O ÁREA PROFESIONAL (18 CRÉDITOS)

Se deben cursar 18 créditos de cursos electivos afines entre sí, de una disciplina o área profesional diferente a la psicología

B.4. CURSOS DE PRÁCTICAS Y EVALUACIÓN (24 CRÉDITOS)

Práctica profesional dirigida LPS I	6
Práctica profesional dirigida LPS II	6
Práctica profesional dirigida LPS III	6
Programa de evaluación final LPS	6

Universidad Nacional Autónoma de México

El Colegio de Psicología se formó originalmente como parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde se elaboró el primer plan de estudios que se impartía desde el año de 1938.

El 27 de febrero de 1973, tras el esfuerzo de un grupo de psicólogos mexicanos que lucharon inicialmente por incluir a la psicología dentro de los estudios de bachillerato y posteriormente por incorporar su enseñanza en los estudios superiores, el Colegio de Psicología se transformó en la actual Facultad de Psicología, logrando además crear sus propias maestrías y doctorados.

El plan de estudios de psicología ha tenido muchos cambios a lo largo del tiempo, siendo los más importantes los establecidos en 1960, 1967 y 1971. El curriculum de 1960 se inició junto con la profesionalización de la carrera y no difería de la orientación clínica y especulativa que tenían los planes anteriores; en 1967 se implantó el plan de estudios de la Universidad Veracruzana, donde por primera vez en México se impartió la enseñanza de la psicología con una orientación netamente experimental, en el

cual se enfatizaron aspectos metodológicos, con el propósito de hacer de la psicología una ciencia más formal, pero lamentablemente no contó con las condiciones necesarias para aplicarlo exitosamente, por lo que hubo la necesidad de cambiarlo debido a las protestas estudiantiles, y fue en 1971 cuando se estableció el curriculum que hasta el momento sigue vigente, el cual consiste en estudiar un Tronco Común obligatorio a cursarse dentro de los primeros seis semestres de la carrera y seis áreas de semi-especialización, que se cubren en los últimos tres semestres.

El Tronco Común se conforma por asignaturas cuyos contenidos capacitan al estudiante en los conocimientos básicos de la Psicología.

A partir del séptimo semestre el estudiante podrá elegir concentrar sus estudios en una sola de las seis áreas existentes que sea de su preferencia (Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología General Experimental, Psicología del Trabajo, Psicología Social y Psicofisiología); o complementar su formación con materias de diferentes áreas.

Existen, además, asignaturas de información general que son optativas.

TRONCO COMÚN		
CLAVE	MATERIA	CRÉDITOS
Primer Semestre		
0046	Bases biológicas de la conducta	8
0361	Introducción a la psicología científica	6
0452	Lógica simbólica y semántica	6
0496	Matemáticas I	8
0821	Teorías y sistemas en psicología	6
Segundo Semestre		
0004	Anatomía y fisiología del sistema nervioso	6
0226	Filosofía de las ciencias	6
0497	Matemáticas II	8
0501	Motivación y emoción	8
0766	Sensopercepción	8

Continuación

Tercer Semestre		
0006	Aprendizaje y memoria	8
0185	Estadística descriptiva	8
0541	Neurofisiología	8
0647	Psicopatología	8
0815	Teoría de la personalidad	8
Cuarto Semestre		
0156	Desarrollo psicológico I	8
0186	Estadística inferencial	8
0631	Pensamiento y lenguaje	8
0639	Psicología fisiológica	8
0814	Teoría de la medida	6
Quinto Semestre		
0139	Desarrollo psicológico II	8
0635	Psicología clínica	6
0636	Psicología diferencial	6
0638	Psicología experimental	8
0646	Psicometría	8
Sexto Semestre		
0003	Análisis experimental de la conducta	8
0187	Evaluación de la personalidad	8
0637	Psicología educativa	6
0640	Psicología del trabajo	6
0641	Psicología social I	6
ÁREAS		
Psicología Clínica		
0137	Desórdenes orgánicos de la conducta sociopática y personalidad psicopática	6
0140	Diagnóstico psicométrico en clínica	8
0363	Integración de estudios psicológicos	8
0365	Introducción a la psicoterapia	6
0500	Modificaciones de la conducta	8
0634	Pruebas de la personalidad	8
0648	Psicopatología de la época del crecimiento y desarrollo del hombre (nacimiento a los 18 años)	8
0651	Psicodinámica de grupos I	4
0652	Psicodinámica de grupos II	4
0657	Psicología clínica y psicoterapia I	6
0658	Psicología clínica y psicoterapia II	6
0721	Rehabilitación conductual	8
0816	Teoría de la personalidad II	6
0818	Teoría general y especial de la neurosis	6
0819	Teoría general y especial de la psicosis	6
0822	Teoría y técnica de la entrevista	8
Área de Psicología Educativa		
0093	Consejo educacional	6
0094	Control operante en ambientes educacionales I	8
0098	Control operante en ambientes educacionales II	8

Continuación

0155	Diseño y análisis de investigación educativa	8
0189	Educación especial	6
0198	Educación primaria y pre-escolar	8
0588	Orientación vocacional y escolar	6
0643	Psicología social de la educación	6
0654	Psicología pedagógica I	4
0660	Psicología pedagógica II	4
0820	Teoría psicológica de la instrucción	6
0830	Tecnología de la educación I	8
0831	Tecnología de la educación II	8
0832	Tecnología de la educación III	8
0848	Técnicas de evaluación en la educación	8

Área de Psicología General y Experimental

0021	Aprendizaje y memoria I	8
0022	Aprendizaje y memoria II	8
0023	Aprendizaje y memoria III	8
0024	Aprendizaje y memoria IV	8
0517	Método I	8
0518	Método II	8
0519	Método III	8
0520	Método IV	8
0521	Motivación y emoción I	8
0522	Motivación y emoción II	8
0523	Motivación y emoción III	8
0524	Motivación y emoción IV	8
0714	Pensamiento y lenguaje I	8
0715	Pensamiento y lenguaje II	8
0716	Pensamiento y lenguaje III	8
0717	Pensamiento y lenguaje IV	8
0785	Sensopercepción I	8
0786	Sensopercepción II	8
0787	Sensopercepción III	8
0788	Sensopercepción IV	8
0841	Taller de tecnología educativa I	8
0842	Taller de tecnología educativa II	8
0843	Taller de tecnología educativa III	8
0844	Teorías y sistemas I	8
0845	Teorías y sistemas II	8
0846	Teorías y sistemas III	8
0847	Teorías y sistemas IV	8

Área de Psicología del Trabajo

0001	Administración de personal I	6
0007	Administración de personal II	4
0008	Administración de personal III	4
0009	Análisis y evaluación de puestos I	4
0010	Análisis y evaluación de puestos II	4
0092	Capacitación y adiestramiento de personal	8
0162	Desarrollo de recursos humanos I (Seriada)	8
0163	Desarrollo de recursos humanos II (Seriada)	6
0164	Desarrollo de recursos humanos III (Seriada)	8
0181	El estudio del trabajo	6
0183	Elaboración de pruebas industriales	8
0188	El estudio del trabajo II	6
0206	Ergonomía	8

Continuación

0498	Mercadotecnia psicológica: Análisis de la conducta del consumidor	8
0633	Programación de ambientes laborales	6
0720	Reclutamiento y selección técnica de personal	8
0768	Sociología industrial I	6
0771	Sociología industrial II	6
0812	Técnica de investigación psicológica en la industria	8
0817	Teoría de la organización	6
Área de Psicología Social		
0002	Análisis experimental de la conducta social	6
0005	Anomia social	4
0091	Cambio de actitudes	8
0095	Cultura y personalidad	6
0096	Cambio social dirigido	8
0141	Dinámica de grupos	8
0184	Escalas monodimensionales	8
0451	Liderazgo	6
0499	Métodos y técnicas de investigación en psicología social I	8
0525	Métodos y técnicas de investigación en psicología social II	8
0586	Opinión pública	6
0642	Psicología social avanzada	8
0644	Psicología social de la organización	8
0645	Psicología transcultural	8
0659	Psicología ecológica	4
0767	Socialización	8
Departamento de Psicofisiología		
0111	Condicionamiento de respuestas autónomas	6
0364	Introducción a la electrónica y a la instrumentación	6
0366	Introducción a la etología	4
0546	Neurofisiología del pensamiento y del lenguaje	6
0710	Psicofisiología de la memoria	6
0718	Psicofisiología de la atención	6
0719	Psicofisiología del sueño	6
Materias de Información General		
0227	Filosofía y economía	
0286	Historia de México del Siglo XX	
0662	Problemas sociales, políticos y económicos de México	

Documento D - Perú

Plan de Estudios de la Universidad Ricardo Palma

CURSOS OBLIGATORIOS

Cod.	Asignatura	Cred.	Pre-requisito
Primer Semestre			
PS-101	Biología Humana	04	
PS-102	Psicología General I	04	
PS-103	Lógica	03	
PS-104	Matemática	04	
PS-105	Ciencias Sociales	03	
PS-106	Taller de Met de Est Universitario	02	
PS-107	Actividades Artística Deportivas	02	
Segundo Semestre			
PS-201	Neuroanatomía Funcional	04	PS-101
PS-202	Psicología General II	04	PS-102
PS-203	Filosofía	03	PS-103
PS-204	Estadística I	04	PS-104
PS-205	Historia de la Civilización	03	PS-105
PS-206	Taller de Comunicación Oral y Escrit	02	PS-106
PS-207	Taller de Actividades Literarias	02	PS-107
Tercer Semestre			
PS-301	Psicofisiología	03	PS-201
PS-302	Procesos Senso-Perceptivos	04	PS-202
PS-303	Historia de la Psicología I	03	PS-203
PS-304	Estadística II	04	PS-204
PS-305	Recursos Naturales y Ecología	02	PS-101
PS-306	Psicología del Aprendizaje	04	PS-202
PS-307	Taller de Habilidades Sociales	02	PS-207
Cuarto Semestre			
PS-401	Procesos Afectivos Motivacionales	04	PS-0301
PS-402	Procesos Cognitivos Superiores	03	PS-0302
PS-403	Historia de la Psicología II	03	PS-0303
PS-404	Psicometría	04	PS-0304
PS-405	Epistemología	03	PS-0203
PS-406	Desarrollo Psicológico I	03	PS-0306
PS-407	Taller de Autoestima y Liderazgo	02	PS-0307
Quinto Semestre			
PS-501	Neuropsicología	04	PS-301
PS-502	Desarrollo Psicológico II	03	PS-406
PS-503	Psicología de la Personalidad	04	PS-406
PS-504	Taller de Elaboración de Pruebas	04	PS-404
PS-505	Metodología de la Inv. Descriptiva	04	PS-304/ Ps-405
Sexto Semestre			
PS-506	Realidad Nacional	03	PS-205
PS-601	Desarrollo Psicológico III	3	PS-502
PS-602	Psicopatología I	4	PS-503
PS-603	Psicología de la Creatividad	4	PS-503

Continuación

PS-604	Taller de Observación y Entrevista	4	PS-504
PS-605	Investigación Experimental	4	PS-505
PS-606	Taller de Orientación Profesional	3	PS-407
Séptimo Semestre			
PS-701	Psicología Clínica y de la Salud	3	PS-602
PS-702	Psicopatología II	4	PS-602
PS-703	Psicología Educativa	3	PS-604
PS-704	Psicología Social	3	PS-604
PS-705	Taller de Investigación I	6	PS-504 /Ps-605
PS-706	Psicología y Empresa	3	PS-606
Octavo Semestre			
42	Taller de Investigación II	04	39
55	Psicodiag y Prevención Clínica*	03	34, 40, 107
65	Psicodiag y Prevención Laboral*	03	34, 40, 109
75	Psicodiag y Prevención Social*	03	34, 40, 110
85	Psicodiag y Prevención Educativa*	03	34, 40, 108
102	Actividades de Proyección Social II	01	101
106	Psicopatología del Desarrollo	03	34, 41
	Cursos Electivos		
Noveno Semestre			
43	Prácticas Pre Profesionales I	09	42,*(55,66,75, 85) 106
111	Seminario de Psicología y Empresa	02	42
	Cursos Electivos		
Décimo Semestre			
48	Práctica Pre Profesionales II	09	43
49	Seminario Psic. y Realidad Nacional	02	111

Documento E - Argentina
Universidad Nacional de San Luis
Plan de Estudios

Ciclo de Formación General

Cursos Obligatorios

Primer Año

Psicología general
 Filosofía
 Biología humana
 Antropología
 Sociología

Segundo Año

Neurofisiología y Fisiopatología Nerviosa
 Teorías Cognitivo-Conductuales
 Epistemología
 Psicoanálisis
 Historia de la Psicología
 Metodología de la Investigación

Ciclo de Formación Profesional

Tercer Año

Teorías Cognitivas e Integrativas
 Psicoanálisis Escuela Francesa
 Psicoanálisis Escuela Inglesa
 Psicología Evolutiva
 Psicología Evolutiva II
 Diagnóstico y Evaluación I
 Neuropsicología

Cuarto Año

Psicodiagnóstico
 Psicopatología I (con alternativo)
 Psicología Institucional (con alternativo)
 Diagnóstico y Evaluación II (Cognitiva)
 Deontología Profesional
 Metodología de la Investigación
 Psicopatología II (con alternativo)
 Psicodiagnóstico II (Psicoanalítica)
 Psicología Social

Quinto Año

Psicología Educacional (con alternativo)
 Psicología Clínica I (con alternativo)
 Psicología Política
 Psicopedagogía Diferencial
 Psicología Jurídica
 Psicología Clínica II (con alternativo)
 Orientación Vocacional-Ocupacional
 Psicología del Trabajo

Cursos Electivos Tentativos

Area Educacional

Problemas psicoeducativos en la educación del superdotado
 Organización escolar
 Epistemología genética
 Problemas de aprendizaje
 Integración del discapacitado a la escuela común
 El sistema educativo, el desarrollo de la creatividad
 Pasantía en investigación
 Otros

Área Clínica de Orientación Psicoanalítica

Psicopatología del narcisismo: pacientes severamente perturbados
 Escuela Inglesa (autores postkleinianos)
 Freud una profundización de su obra
 Clínica escuela francesa
 Psicodiagnóstico de Rorschach
 Terapia de niños
 Pasantía en investigación
 Pasantía en instituciones
 Otros

Area Clínica de Orientación Cognitivo-Integrativa

Modelos integrativos en psicoterapia
 Comportamiento sexual

Psicoprofilaxis obstétrica
 Terapia de niños
 Relaxoterapia
 Pasantía en investigación
 Pasantía en instituciones
 Otros

Área Jurídica

Control social e infancia-adolescencia: el menor como sujeto de derechos
 Género, control social y orden jurídico
 El crimen organizado
 Pena de prisión y rehabilitación: ¿mito o realidad?
 Psicología Comunitaria: una estrategia de prevención de la criminalidad
 Pasantía en investigación
 Pasantía en instituciones
 Otros

Área Laboral

Psicopatología del trabajo
 Nuevas direcciones en capacitación para el trabajo
 Psicología de las organizaciones

Diseños de investigación aplicados a la psicología del trabajo
 Pasantía en investigación
 Pasantía en instituciones
 Otros

Otros cursos electivos

Psicología humanista
 Psicología experimental
 Psicología sistémica
 Psicolingüística
 Obras fundantes de la reflexión sobre la psiquis
 Reflexiones sobre el lugar del lenguaje en el pensamiento del siglo XX
 Familia y pareja
 Estrategias metodológicas en la investigación cualitativa
 Estrategias metodológicas en la investigación cuantitativa
 Introducción al uso de la computadora
 Otros

Documento F – República Dominicana

Universidad Pedro Henríquez Ureña

Plan de estudios

Código	Título	Créditos	Prerrequisitos
Primer Cuatrimestre			
LET -101	Lengua española	3	
MAT-060	Matemática básica	3	
ORI -100	Orientación universitaria	1	
EDF -100	Educación física	1	
PSI -102	Psicología general	4	
BIO - 101	Biología general	4	
SOC-100	Introducción a la sociología	3	
	<i>Total</i>	19	
Segundo Cuatrimestre			
HUM-150	Historia de la cultura	3	
PSI-120	Historia de la psicología	2	
ECO-100	Introducción a la economía	3	
FIS-010	Física cultural	3	

Continuación

LET-102	Lengua española	3	Let-101
LEX-124	Inglés técnico	3	Prueba N.
	<i>Total</i>	<i>17</i>	

Tercer Cuatrimestre

HUM-160	Hist. Crítica dom.	3	
MED-459	Anatomía y fisiología	3	BIO-101
FIL-210	Int. Teoría de la ciencia	3	
PSI-202	Fundamento medición	2	PSI-102
PSI-212	Fundamentos investigación psicológica	3	PSI-102
PSI-226	Psicología animal	3	PSI-102
PSI-258	Seminario monográfico	1	PSI-102
	<i>Total</i>	<i>18</i>	

Cuarto Cuatrimestre

PSI-228	Psicología del niño	3	PSI-102
PSI-204	Pruebas psicológicas	4	PSI-202
PSI-214	Diseño Param. de Invest	3	PSI-212
PSI-224	Teorías y sistemas	5	PSI-120
PSI-259	Seminario monográfico	1	PSI-102
	<i>Total</i>	<i>16</i>	

Quinto Cuatrimestre

PSI-229	Psicología del adolescente	3	PSI-102
SOC-320	Fundamentos de antropología	3	
PSI-302	Encuestas y escalas	3	PSI-202
PSI-312	Diseño no paramétrico de investigación	3	PSI-212
PSI-334	Psicología del aprendizaje	3	PSI-102
PSI-358	Seminario monográfico	1	PSI-102
	<i>Total</i>	<i>16</i>	

Sexto Cuatrimestre

FIL-360	Análisis de antropología	3	FIL-210
PSI-336	Psicología del pensamiento	3	PSI-102
PSI-342	Psicología del ajuste	3	PSI-102
PSI-304	Entrevistas	2	PSI-202
PSI-306	Registro de conducta	2	PSI-202
PSI-314	Diseño multivariado de investigación	3	PSI-212
SI-359	Seminario monográfico	1	PSI-102
	<i>Total</i>	<i>17</i>	

Séptimo Cuatrimestre

PSI-332	Psicología de la percepción	3	PSI-102
PSI-338	Psicofisiología	3	MED-459
PSI-344	Psicología de la motivación	3	PSI-102
PSI-348	Psicología social	3	PSI-102
PSI-359	Seminario monográfico	1	PSI-102
	<i>Total</i>	<i>13</i>	

Continúa en la siguiente página

 Continuación

Octavo Cuatrimestre

PSI-403	Trastornos psicóticos	2
PSI-404	Trastornos de la personalidad	2
PSI-411	Exploración clínica	2
PSI-412	Técnicas proyectivas	3
PSI-413	Pruebas intelectuales y neuropsicológicas	3
PSI-431	Seminario monográfico	2
	<i>Total</i>	14

Noveno Cuatrimestre

PSI-421	Terapia conductual	3
PSI-422	Terapia verbal	3
PSI-423	Terapia farmacológica	2
PSI-407	Trastornos neuróticos	3
PSI-408	Trastornos sexuales	2
PSI-409	Trastornos infantiles	2
PSI-417	Técnicas proyectivas II	3
	<i>Total</i>	18

Décimo Cuatrimestre

PSI-426	Terapia conductual	3
PSI-427	Terapia de grupo	3
PSI-428	Terapia de juego	2
PSI-416	Cuestionarios de personalidad	2
PSI-432	Seminario monográfico	1
FIL-104	Ética	2
	<i>Total</i>	13

Onceavo Cuatrimestre

PSI-503	Prácticas supervisadas I	10	8vo., 9no. y 10mo.
PSI-508	Trabajo de grado I	3	8vo., 9no. y 10mo.
PSI-506	Deontología	1	8vo., 9no. y 10mo.
	<i>Total</i>	14	

Doceavo Cuatrimestre

PSI-504	Prácticas supervisadas II	10	8vo., 9no. y 10mo.
PSI-509	Trabajo de grado II	3	8vo., 9no. y 10mo.
	<i>Total</i>	13	

Fuentes Documentales

Citadas y no Citadas

Nota: Por la naturaleza del presente documento de trabajo hemos considerado útil entregarle al lector una base referencial de documentos sobre –como reza el título del documento– **la formación del psicólogo en una perspectiva internacional: breve selección documental.**

Ya en la introducción hicimos la advertencia de que lo de “internacional” debimos tomarlo en el sentido restringido que allí se señaló.

Para facilitarle al lector localizar alguna fuente documental hemos agrupado las referencias en tres grupos así:

Grupo I

Algunas fuentes documentales relacionadas con la formación del psicólogo en los EE.UU.

Grupo II

Algunas fuentes documentales relacionadas con la formación del psicólogo en los países de la **Unión Europea.**

Grupo III

Algunas fuentes documentales relacionadas con la formación del psicólogo en España.

Grupo I:

Algunas Fuentes Referenciales
Relacionadas con la Formación del
Psicólogo en los EE.UU.

Altman, I. (1987). Centripetal and Centrifugal trends in psychology. *American Psychologist* 42, 1058-1069.

American Psychological Association. (1979). *Criteria for accreditation of doctoral training programs and internships in profes-*

sional psychology. Washington, DC: Author

American Psychological Association Committee on the Ph.D. Degree in Psychology, (1934). Standards for the Ph.D. degree in psychology. *Psychological Bulletin*. 31, 67-72.

American Psychological Association Committee on Training in Clinical Psychology, (1947). Recommended graduate training program in clinical psychology. *American Psychologist*, 2, 539-558.

American Psychological Association. Division of Counseling and Guidance, Committee on Counselor Training. (1952). Recommended standards for training counseling psychologists at the doctorate level. *American Psychologist*, 7, 175-181.

Baer, D.M. (1978) On the relation between basic applied research. En A.Ch. Catania y T.A.

Brigham. *Handbook of applied behavior analysis: Social and Instructional Processes* (p.11-16) New York Irvington Publishers, Inc.

Baker, D. A. & Benjamin, L. T., Jr. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner: A look back at Boulder. *American Psychologist*. 55, 241-247.

Bartlett, J. (1955). *Familiar quotations* (13th ed.). Boston: Little Brown.

Benjamin, L. T., Jr. (2000). The Psychology laboratory at the turn of the 20th century. *American Psychologist*, 55, 318-321.

Belar, C. D. and Perry, N. W. (1992) National Conference on Scientist-Practitioner Education and Training for the Professional Practice of Psychology *American Psychologist*. 47,71-75

- Bickman, L. & Ellis, H. (Eds.). (1990). *Preparing Psychologists for the 21st century. Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Bourg, E. F., Bent, R. J., Callan, J.E., Jones, N. F., McHolland, J. And Stricker, G. (Eds.). (1987). *Standards and evaluation in the education and training of professional psychologists: Knowledge, attitudes, and skills*. Norman O.K: Transcript Press.
- Bourg, E. F., Bent, R. J., McHolland, J. & Stricker, G. (1998). Standards and evaluation in the education and training of professional psychologists: The National Council of Schools of Professional Psychology Mission Bay Conference. *American Psychologist*, 44., 66-72.
- Brewer, C. L.(1999). *National Standards for the teaching of high school psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bruner, J. S. (1980). Autobiography. In G. Lindzey (Ed.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 7, pp. 75-151). San Francisco: Freeman.
- Burchard, E. M. L. (1936). The reform of the graduate school curriculum in psychology. *Psychological Exchange.*, 5, 7-12.
- Caddy, G. R. (1981) The development and current status of professional Psychology. *Professional Psychology*, 12, 3, 377-384.
- Committee of Accreditation. (2002). Book 1: *Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology/* Book 2: *Accreditation operating procedures of the Committee on accreditation*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Committee on Professional Standards. (1981). Specialty guidelines for the delivery of services. *American Psychologist*, 36, 639-681. Author.
- Coon, D. J. (1992). Testing the limits of sense and science: American experimental psychologists combat spiritualism, 1880-1920. *American Psychologist*, 47, 143-151.
- Cronbach, L. J. (1957) Two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12. 671-684.
- Cutts, N. E. (Ed.). (1955). *School psychologists at mid-century: A report of the Thayer Conference on the Functions, Qualifications, and Trainings of School Psychologists*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Doll, E. A. (1919). The degree of Ph.D. and clinical psychology. *Journal of Applied Psychology*, 3, 88-90.
- Doll, E. A. (1939). Preparation for clinical psychology. *Journal of Consulting Psychology*, 3. 137-140.
- Ellis, H. C. (1992). Graduate Education in Psychology: Past, present and future. *American Psychologist*, 47, 570-576.
- Ericksen, S. C. (1958) The core curriculum is a dependent variable. *American Psychologist*, 13, 56-58.
- Fox, R. E., Barclay, A. G. and Rodgers, D. S (1982). The foundations of professional psychology. *American Psychologist*, 37, 3, 306-318.
- Fox, R. E. & Barclay, A. G. (1989). Let a thousand flowers bloom: Or, weed the garden? *American Psychologist*, 44, 55-59.
- Geissler, L. R. (1918). A plan for the technical of consulting psychologists. *Journal of Applied Psychology*, 2, 77-83.
- Green, E. B. (1938) What courses are essential for work in psychological diagnosis and treatment? *Journal of Consulting Psychology*. 1, 9-11.
- Gustad, J. W. (1958). The core curriculum is an independent variable. *American Psychologist*, 13, 655-656.

- Hollingworth, L. S. (1918). Further communication regarding "A plan for the technical training of consulting psychologists". *Journal of Applied Psychology*, 2, 280-285.
- Howard, A., Pios, G. M. (Gottfredson, G. D., Flattau, P. E., Oskamp, S. Plaffin, S. Bray, D. W. & Burstein, A. G. (1986). The changing face of American psychology: A report from the Committee on Employment and Human Resources. *American Psychologist*, 41, 1211-1327.
- Hornstein, G. A. (1992). The return of the repressed: Psychology's problematic relations with psychoanalysis, 1909-1960. *American Psychologist*, 47, 254-263.
- Kimble, G. A. (1989) Psychology from the standpoint of generalist. *American Psychologist*, 44, 491-499.
- Klein, R. G. (1996). Comments on expanding the clinical role of psychologists. *American Psychologist*, 51, 216-218.
- Koch, S. (1966). *Psychology: A study of science* (vol. 6) New York McGraw Hill
- Koch, . (1969, March). Psychology cannot be a coherent science. *Psychology Today*, 3, 14, 64-, 66-68.
- Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge: Lessons of a century qua "science". *American Psychologist*, 36, 257-269.
- Lauer, A. R. (1935). Fundamental requirements of a Ph.D. in psychology. *Psychological Exchange*, 4, 52-54.
- Leahey, T. H. (1994). *A history of Modern Psychology*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall
- Leahey, T. H. (1992). The mythical revolution of American Psychology. *American Psychologist*, 47, 308-318.
- Lipsey, M. W. (1990). Core curriculum: An idea whose time has passed. In L. Bickman & H. Ellis (Eds). *Preparing psychologists for the 21st century: proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology* (pp 114-119). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Matarazo, J. D. (1987). There is only one psychology, no specialities, but many applications *American Psychologist*, 42, 893-903.
- McGovern, T. V. (Ed.). (1993). *Handbook for enhancing undergraduate education in psychology*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Miller, N. (1992). Introducing and teaching much need understanding of the scientific process. *American Psychologist*, 47, 848-850.
- Morris, E. K. (1991). Deconstructing "Technological to a Fault" *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 411-416.
- Nathan, P. E. (1990). Synthesis and resolution. In L. Bickman & H. Ellis (Eds.). *Preparing psychologists for de 21st century: Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology* (pp119-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- O'Sullivan, J. J. and Quevillon, R. P.(1992) 40 years later is the Boulder model still alive? *American Psychologist*, 47, 1, 67-70.
- Peterson, D. R. (1976). Is Psychology a Profession? *American Psychologist*, 27, 572-581.
- Peterson, R.L., McHolland, J. D., Bent, R. J., David-Russell, E., Edwall, G. E., Polite, K., Singer, D. L. & Stricker, G. (1991). *The core curriculum in professional psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Poffenberger, A. T. (1938). The training of a clinical psychologist. *Journal of Consulting Psychology*, 1, 1-6.
- Raimy, A. C. (Ed.). (1950). *Training in clinical psychology*. New York Prentice Hall.
- Roe, A., Gustad, J. W., Moore, B. V., Ross, S. & Skodak, M. (1959). *Graduate education*

- in psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Roger, C. R. (1939). Needed emphasis in the training of clinical psychologists. *Journal of Consulting Psychology*, 3, 141-143.
- Schwartz, B. (1986). *The battle for human nature: Science, morality and modern life*. New York W.W. Norton and Co.
- Searls, W. (1984) Eléments pour un programme d'enseignement de "Sciences, technologie et société". En Amérique du Nord. *Perspective*, vol. XIV, 4
- Shaffer, L. S., Moore, S. F., & Johnson, S. (1983). An unobtrusive assessment of public conceptions psychology using commercial bookstore titles. *Psychological Documents*, 131(1), 1 (Ms. No. 2527).
- Scott, T. R. (1991) A Personal view of the future of Psychology Department. *American Psychologist*, 46, 975-976.
- Staats, A. W. (1981) Paradigmatic behaviorism, unified theory, construction and the Zeitgeist of separatism, *American Psychologist*, 36, 239-256.
- Strapp, J. & Fulcher, R. (1981) The employment of APA members. *American Psychologist*, 36, 13263-1314.
- Street, W.R. (1994). *A chronology of noteworthy events in American psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Thomas, J. (2000). Hurry to your nearest bookstore, we're "giving away" psychology! *APS Observer*, 13(1),22.
- Weiten, W., & Wight, R. D. (1992). Portraits of a discipline: an examination of introductory psychology textbooks in America. In A. E. Puente, J. Matthews & C.L Brewer (Eds.), *Teaching psychology in America: A history*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wellner, E. O. (1978). *Education & credentialing in psychology: psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Alfred A. Knoff.
- Witmer, L. (1897). The organization of practical work in psychology. *Psychological Review*, 4, 116-117

Grupo II - A

Algunas fuentes referenciales generales relativas a la formación del psicólogo en Europa

BPS(1998). *National occupational standards in applied psychology*. Leicester, UK: Author

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and application*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

De Wolff., & Hurley, J. (1994). The changing nature of the profession of W&O psychology: Overview of a panel discussions study in six European countries. *The European W&O Psychologists*, 4, 343-353.

Diaz, R., Berenguer, G., & Quintanilla I. (1995). Spanish psychologists and the labor market. In Schorr, & S. Saari (Eds.), *Psychology in Europe. Facts, figures and realities* (pp. 111-124). Seattle: Hogrefe & Huber.

Diaz R., Berenguer, G., & Quintanilla, I (1995b). Defining a modern phenomenon: Psychologists in Spanish society. In .Schorr, & S. Saari (Eds.), *Psychology in Europe. Facts, figures and realities* (pp. 239-260). Seattle: Hogrefe & Huber.

Drunen, P. van (1995). Professional psychology in the Netherlands. In A. Schorr, & S. Saari (Eds.), *Psychology in Europe. Facts, figures and realities* (pp. 77-96). Seattle: Hogrefe & Huber.

EFPPA(1990). Optimal standards for education of psychologists in Europe. Brussels: EFPPA. Author

- ENOP (1995). Reference model for a european curriculum in W & O psychology. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Erez, M. (1994). Toward a model of cross-cultural industrial and organizational psychology. In H.C. Triandis, M.D. Dunnette, & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 559-607.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.
- Foltved, P. (1995). Professional psychology in Denmark. In A. Schorr, & S. Saari (Eds.), *Psychology in Europe. Facts, figures and realities* (pp.15-22). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Georgas, J. (1995). Psychology in Greece. In A. Schorr, & S. Saari (Eds.), *Psychology in Europe. Facts, figures and realities* (pp. 59-76). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T (1999). *Convergence and divergence in european education and training systems*. London: Institute of Education Publications.
- Heller, F (1997). Leadership and power in a stakeholder setting. *European Journal of W&O Psychology*, 6, 467-479.
- Hofstede, G (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. London: McGraw-Hill.
- Judt, T. (1996). A grand illusion. An essay on Europe. Harmonds-Worth: Penguin
- Lévy-Leboyer, C. (1994). Selection and assessment in Europe. In H.C. Triandis, M.D. Dunnette, & L.M. Hough(Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4., pp. 173-190) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Lunt, I. (1995). Demographic trends in professional psychology in the United Kingdom. In A. Schorr & S. Saari (Eds), *Psychology in Europe* (pp. 149-162). Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Lunt, I. (1998). Psychology in Europe: Development, challenges and opportunities. *European Psychologist* 3, 93-101.
- Lunt, I., Bartram, B, Döpping, J., Georgas, J., Jern, J., Joo, R., Lécuyer, R., Newstead,S., Nieminer,P., Odland, T., Peiro, J.M., Poortinga, Y., Roe, R., Wilpert, B., & Hermann, E. (2001). *A framework for education and training for psychologists in Europe*. Final report submitted to Leonardo da Vinci program.
- Lunt, I., & Poortinga, Y.H. (1996). Internationalizing psychology. The case of Europe. *American Psychologist*, 51, 504-508.
- Newstead, S.E., & Makinen, S.(1997). Psychology teaching in Europe. *European Psychologist*, 2,3-10.
- Peiró, J.M., & Munduate, L.(1994). La psicología del trabajo y de las organizaciones en Europa [W&O psychology in Europe]. *Papeles del colegio*, 69, 33-47.
- Schónpflug, W. (1993). Applied psychology: Newcomer with a long tradition. *Applied Psychology: An International Review*, 42(1), 5-30.
- Triandis, H.C.; Kuroswski, L.L., & Gelfand, M.J. (1994). Workplace diversity. In H.C. Triandis, M.D.Dunnette, & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 769-827). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Grupo II - B:

Fuentes referenciales más recientes relativas a los trabajos realizados en la Unión Europea sobre la formación del Psicólogo

Allik, J. (1992). Psychology in Estonia. *News from EFPPA*, 6(1), 7-10.

Atkinson, R. L., Atkinson, R c., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1993). *Introduction to psychology* (11th ed.). Orlando: Harcourt, Brace, Jovanovich.

- Borg, M. G. (1994). The Malta Union of Professional Psychologists: A brief profile. *News from EFPPA*; 8(1&2), 10-11.
- Brady, T., & McLoone, J. (1992). Ireland. In v: S. Sexton & J. D. Hogan (Eds.), *International psychology: Views from around the world*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Brozec, J. & Hoskovec, J. (1995) Psychology in the Czech Republic. In A. Schoorr & S. Saari (Eds) *Psychology in Europe*. Göttingen: Hogrefe and Huber.
- Lindsay, G (1996) Psychology as an ethical discipline and profession. *European Psychologist*. 1(2), 79-88.
- Newstead, S. E. (1994 b). Staff and student perceptions of the core areas of psychology. *Psychology Teaching Review*, 3,41-49.
- Pereira, F. (1994). Psychology in Portugal. *News from EFPPA*, 8(3), 22-24.
- Pereira, F. (1995). Psychology in Portugal. In A. Schorr & S. Saari (Eds.), *Psychology in Europe*. Gottingen: Hogrefe and Huber.
- Pleh, C. (1991). Some notes on training psychologists in Hungary. *News from EFPPA*, 5(4), 12-14.
- Prieto, J. M., Fernández-Ballesteros, R., & Carpintero, H. 1994). Contemporary psychology in Spain. *Annual Review of Psychology*, 45, 51-78.
- Puente, A. E., Matthews, J. R, & Brewer, C. L. (1992). *Teaching psychology in America: A history*. Washington, D.C. American Psychological Association.
- Pu1verich, G. (1995). The Council Directive on a general system of professional education and training of at least three years' duration (89/ 48/EEC); Meaning and effects for psychologists in Europe. *EFPPA News*, 9,7-9.
- Raaheim, A. (1992). Studying and teaching psychology in Norway. *Psychology Teaching Review* 1,86.
- Radford, J. (1992) .Psychology degrees in Portugal and the UK. *Psychology Teaching Review*, 1, 84-85.
- Radford, J., & Holdstock, L. (1993). What students want: Objectives of first year psychology students in Ireland, Norway, Portugal, Spain and the United Kingdom *Psychology Teaching Review*, 2, 3949.
- Renge, V. (1995). Psychology in Latvia. *News from EFPPA*, 9(3), 19-21.
- RicheJle, M., Janssen, I?, & Bredart, S. (1992). Psychology in Belgium. *Annual Review of Psychology*, 43, SOS-S29.
- Rosenzweig, M. R. (1984). U.S. psychology and world psychology. *American Psychologist*, 39,877-884.
- Saari, S. (1995 a). The development of psychology in Finland. *News from EFPPA*, 9(2),4-9.
- Saari, S. (1995b). The legalisation of psychology in Finland. In A. Schorr & S. Saari (Eds.), *Psychology in Europe*. Gottingen: Hogrefe and Huber.
- Saari (Eds.), *Psychology in Europe*. Gottingen: Hogrefe and Huber.
- Sahin, N. H. (1995). Psychology in Turkey-steps towards accreditation. *News from EFPPA*, .9(3), 11-17.
- Sánchez. A. A. (1992). France. In V. S. Sexton & J. D. Hogan (Eds.), *International psychology: Views from around the world*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Schorr, A., & Saari, S. (Eds). (1995). *Psychology in Europe*. Gottingen: Hogrefe and Huber.
- Sexton, V. S., & Hogan, J. D. (Eds.). (1992). *International psychology: View's from around the world*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Sexton, v. S., & Misiak, H. (1984). American psychologists and psychology abroad. *American Psychologist*, 39, 1026-1031.

- Sommer, R., & Sommer, B. A. (1991). Teaching psychology in Estonia, USSR. *Teaching of Psychology*, 18, 105-107.
- Spaltro, E. (1993). Conflicts and developments of Italian psychology. *News from EFPPA*, 7(1), 17-21.
- Swain, R., Taylor, M., & O'Connor, M. (1992). The teaching of Psychology in Ireland. *Psychology Teaching Review* 1, 82-84.
- Tomusk, v., & Tomusk, A. (1993). Teaching psychology in Estonia, USSR revisited. *Teaching of Psychology*, 20, 175-177.
- Tikkanen, T (2002). Historical E.U. Directive Proposal cleaning the way for the Euro Psychologist. *European Psychologist. News*. 7 (2) 161-162
- Tikkanen, T (2001). Psychology in Europe: A growing profession with high standards and a bright future. *European Psychologist - News*, 6 (2) 144-146
- Trognon, A. (1987). France. In A. R. Gilgen & c. K. Gilgen (Eds.), *International handbook of psychology*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Ursin, H. (1987). Norway. In A. R. Gilgen & c. K. Gilgen (Eds.), *International handbook of psychology*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Van der Ploeg, H. M. (1992). The Netherlands. In v. S. Sexton & J. D. Hoga\ (Eds.), *International psychology: views from around the world*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Van Laar, D. L., & Sherwood, S. J. (1995). Where do all the psychologists go? First destinations of psychology graduates 1989-1991. *Psychology Teaching Review* 4, 40-51.
- Van Strien, I? J., de Wolff, c. J., & Takens, R. J. (1987). The Netherlands. In A. R. Gilgen & c. K. Gilgen (Eds.), *International handbook of psychology*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Velli, T. (1995). Profile: Greece. *News from EFPPA*, 9(1), 20.
- Weiten, W., & Wight, R. D. (1992). Portraits of a discipline: an examination of introductory psychology textbooks in America. In A. E. Puente, J. Matthews & C.L. Brewer (Eds.), *Teaching psychology in America: A history*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Yela, M. (1987). Spain. In A. R. Gilgen & c. K. Gilgen (Eds.), *International handbook of psychology*. Westport, CN: Greenwood Press.

Grupo III:

Algunas fuentes referenciales relativas a España, Portugal, Venezuela, Guatemala y América Latina

Aguiar, M; Castilla, O. & Da Costa, M. (1985) *Status de la psicología como profesión: Un análisis crítico*. Trabajo especial de grado para optar al título de licenciado en psicología. Escuela de psicología. Universidad Central de Venezuela. (Inédito).

Ardila, A (1988) *La psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Asís, F. (1996) Las funciones sociales de la Universidad. *Un estudio organizacional sobre la Universidad*. Madrid: Campus de Somosaguas.

Blanco, A. (2000), Proyecto para la armonización de los currícula de Psicología en las Universidades latinoamericanas. En. Toro, J.P y Villegas J. (Eds.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Buenos Aires: JVE Ediciones.

Blanco, A. (1998). Requisitos y necesidades de la formación para la Psicología del Siglo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51, 149-172.

Blanco, A. (1993) La formación del psicólogo para el año 2000. *Ponencia presentada el*

- XXIV congreso interamericano de psicología*. SIP: Santiago de Chile.
- Blanco A. y Botella, J. (1995) La enseñanza de la Psicología en España a la luz de los nuevos Planes de Estudio. *Papeles del Colegio*, 62, 29-47.
- Cárdenas, A. (1983). La meta fundamental de la Universidad Latinoamericana ha sido la profesionalización y ahí está el error. Citado por Dembo, M. (1991). *Estructura y funcionamiento de un modelo de enseñanza individualizada para el cuarto nivel*. III^{er} Seminario Latinoamericano de Estudios de Posgrado. Caracas, Venezuela.
- Colegio oficial de psicólogos (1989). El futuro de la formación del psicólogo. *Papeles del colegio*. 38, Autor 11-43.
- Delclaux, I. (1998) Enseñar Psicología: lo importante y lo accesorio. *Revista de Psicología General y aplicada*, 35, 115-1121.
- Delval, J. Y García-Hoz, V. (1976). La enseñanza de la Psicología en el Estado español. *Cuadernos de Pedagogía*, 19/20, 44-49.
- Dembo, M. (1991). Estructura y funcionamiento de un modelo de enseñanza individualizada para el cuarto nivel. *Ponencia presentada en el III Seminario latinoamericano de estudios de posgrado*. Caracas.
- Dembo, M. (1992). Investigación y postgrado: Una experiencia en el área de psicología de la Universidad Central de Venezuela. *II Encuentro de responsables de investigación científica de la Universidades Latinoamericanas*. Caracas.
- Dembo, M & Guevara, M (1992). La relación del psicólogo y los agentes sociales El rol de psicólogo como mediador. *Ponencia presentada en el I^{er} Congreso Iberoamericano de psicología*. Madrid, julio de 1992.
- Díaz, R & Quntanilla, I. (1992). La identidad del psicólogo en el Estado Español. *Documento del Colegio Oficial de Psicólogos del Estado, España*.
- Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicólogos. Estándares óptimos para la formación profesional en Psicología, recomendados por las asociaciones miembros de la EFPPA. *Psicólogo interamericano*, 73, 14-15.
- García-Hoz, V. y Delval, J. (1976). ¿Es posible empeorar la enseñanza de la Psicología? *Cuadernos de Psicología*, 3, 28-33.
- Germain, J (1980) José Germain: Autobiografía (Sociedad Interamericana de Psicología, SIP (1992). *Revista de Historia de la Psicología*, 1, 7-32
- Guevara, G. (1976). El Diseño Curricular. En Díaz, A. (1984). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Guevara, G.;Rangel, A.; Villalba, D. y Dembo, M. (1992)Una estrategia para integrar docencia, investigación y servicio en la formación del psicólogo. *Ponencia presentada en el II Encuentro de Responsables de investigación científica en las Universidades*. Caracas.
- Guevara, M. y Dembo, M. (1992). Características metodológicas para el estudio del desarrollo infantil desde la perspectiva del Análisis Conductual. *Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid, Julio, 1992.
- Jiménez, M. (1987). La enseñanza, el currículo y el problema del cambio y la reproducción en la escuela: una lectura crítica de " Ideología y Currículo" de Michael W. Apple. *Revista de Educación*, enero-abril; 282, Madrid.
- Mella, J. A. (s/f).¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria?. En R. Armas (1984). *Historia de la Universidad de la Habana, 1728-1929*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Orantes, A. (1980). Modelos y teoría en el diseño de instrucción. *Revista de Pedagogía*, 14-15.

- Peña, G. (1991). La Psicología como ciencia. El movimiento conductista . *Ponencia presentada con motivo del XXXV Aniversario de la Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela.* Caracas.
- Plan de Estudios. (1991) *Facultad de psicología.* Universidad Autónoma de Madrid. Autor.
- Plan de Estudios. (s/f) *Facultad de Psicología.* Universidad de la Habana. Autor.
- Plan de Estudios. (1970). *Escuela de Psicología. Facultad de Humanidades y Educación.* Universidad Central de Venezuela. Autor.
- Rosa, A., Huertas, J. A. y Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología.* Madrid: Alianza.
- Rotonda, L. (1992). Exploración y descripción del rol subjetivo de 30 psicólogos egresados de la UCV. *Trabajo Especial de Grado para optar al título de licenciado en Psicología.* Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Santoyo, F. (2001). Colegio y Profesión. *Papeles del psicólogo.* 80, 71-75.
- Scherz, L. (1972). El papel de la Universidad en America Latina; ser y deber ser. *Colección Seminarios FUPAC, N. 2.* Guatemala.
- Searls, W. (1984) Eléments pour un programme d'enseignement de "Sciences, technologie et société". En *Amerique du Nord. Perspective, vol. XIV, 4.*
- Siguán, M. (1978). La enseñanza universitaria de la Psicología en España. Nota para su historia. *Anuario de Psicología,* 19, 125-137.
- Travieso, D. (2001) Los comienzos de la institucionalización profesional de la psicología en Madrid. *Papeles del psicólogo.* 80, 14-31.
- Yela, M. (1976). La Psicología española: ayer, hoy y mañana. *Revista de Psicología General y Aplicada,* 31, 585-590.
- Yela, M. (1983). Autobiografía intelectual de M. Yela. *Anthropos,* 23, 4-8.

Elementos relevantes para pensar un “estado del arte de la psicología académica” en Colombia

REBECA PUCHE NAVARRO*

rpuche@makarenko.univalle.edu.co

Este documento pretende señalar algunos elementos para iniciar un diagnóstico del nivel de desarrollo de la Psicología Académica en Colombia. La base del informe son los datos recopilados y sistematizados en el formato de caracterización de los Programas de Pregrado de Psicología ASCOFAPSI-ICFES, que completaron 33 planes de estudio de psicología** (Anexo A).

Esa información, en lo posible, ha sido complementada con datos más generales, tomados de los registros del ICFES y del SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior), y con otros estudios que contienen datos relevantes (Puche & Castillo, 2000).

En primer lugar, se caracterizan los programas de psicología en sus aspectos más generales (número, nacimiento y cronología, geografía, presencialidad, carácter diurno o nocturno y carácter público). Enseguida, se identifican los aspectos académicos propiamente dichos: orientación de los programas ver sus áreas de desempeño de sus egresados, estado de la acreditación, estructura del curriculum, áreas y asignaturas, enfoques pedagógicos, procesos evaluativos y procesos de selección de los

estudiantes. Entre los aspectos académicos, los objetivos de los programas, así como su impacto fueron explorados bajo preguntas abiertas. Esa información se complementa con la anterior, y se captura algo más de la compleja situación de los programas. Finalmente, se presenta un balance aproximativo que contiene algunas recomendaciones.

Aspectos Generales

En la actualidad existen 131 planes de estudio registrados en el ICFES, ofrecidos por 66 instituciones, lo que significa que casi la mitad de las instituciones ofrecen más de un plan de estudios. Una de las estrategias utilizadas por algunas universidades, es ofrecer un mismo programa de estudio en distintos lugares de la geografía, lo que explica

* Aunque la responsabilidad del texto recae sobre la autora, ésta quiere agradecer el juicioso proceso de lectura de la psicóloga MARIA MERCEDES BOTERO, presidenta de ASCOFAPSI, así como también la discusión con los psicólogos OMAR FERNANDO CORTÉS y ELVERS MEDELLÍN, autores del formato ICFES-ASCOFAPSI, en cuya plataforma de datos se basa este informe.

** La mayor parte de los cuadros que aquí se presentan son tomados directamente del Segundo Informe Consolidado de los 33 programas de Psicología, de OMAR FERNANDO CORTÉS. omcortes@fukl.edu

que sólo 66 instituciones tengan a su cargo los 131 programas¹. Otra estrategia, implementada por un grupo de universidades con mayor tradición, fue presentar un 'programa espejo'², lo que supone cierto grado de competencia, además de un respaldo académico e institucional. El número descomunal, al que se ha llegado, no parece de todas maneras ser la consecuencia de un crecimiento racional, ni mucho menos planificado.

Cronología y nacimiento de los planes de estudio

Para empezar, veamos la tabla 1

TABLA 1
Fechas de iniciación de los 33 planes reportados

Año Iniciación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1947	1	3.0	3.2	3.2
1962	1	3.0	3.2	6.5
1971	3	9.1	9.7	16.1
1972	1	3.0	3.2	19.4
1974	1	3.0	3.2	22.6
1975	1	3.0	3.2	25.8
1976	1	3.0	3.2	29.0
1977	1	3.0	3.2	32.3
1982	1	3.0	3.2	35.5
1985	1	3.0	3.2	38.7
1987	1	3.0	3.2	41.9
1993	1	3.0	3.2	45.2
1994	7	21.2	22.6	67.7
1995	2	6.1	6.5	74.2
1996	5	15.2	16.1	90.3
1997	1	3.0	3.2	93.5
1998	1	3.0	3.2	96.8
2000	1	3.0	3.2	100.0
Total	31	93.9	100.0	
N.R.	2	6.1		
Total	33	100.0		

La tabla 1 presenta los porcentajes de los 33 programas que respondieron el formato ASCOFAPSI-ICFES, en función de su fecha de creación. Como se puede observar, el 39% abrió sus puertas en la década de los ochenta, lo que sugiere que la década fue significativa en la conformación de planes de estudio en psicología.

Sin embargo, como se ha dicho, estos indicadores corresponden a un número reducido de programas, lo que cuestiona su representatividad. Al tomar el número total de programas registrados en el ICFES (131), sobresale un fenómeno distinto, probablemente más aproximado a la realidad.

TABLA 1B
Comparación de los programas de psicología anteriores y posteriores a la Ley 30 de 1992

	1990	2003
Nº de Programas de Psicología	16	131
Programas anteriores a 1992	16	
Programas posteriores a 1992		115

Lo que la tabla 1B señala, es que durante la década de los noventa se crearon más programas de Psicología que en las tres décadas anteriores sumadas. ¿La razón? En 1992, la Ley 30 cambia el sistema de regulación, reduce los controles y exigencias, con lo que se abren las compuertas para la entrada en el mercado de nuevos planes. Al mirar en perspectiva lo ocurrido, se puede afirmar que esta ley crea un quiebre en el panorama de la Educación Superior en general, siendo el caso de la psicología, emblemático. Las cifras ilustran por sí mismas la gravedad y magnitud del fenómeno.

Los planes surgidos en los 90, hijos de la Ley 30, impulsaron un crecimiento cercano al 400%, con respecto al número de programas existentes hasta entonces. Mientras en la década del setenta existen 8 planes de estudio, en la década del noventa se contabilizan cerca de 78³. En siete años —1994

1 La Universidades Cooperativa y Antonio Nariño fueron pioneras en ese tipo de cobertura.

2 Universidades como San Buenaventura, la de Antioquia, y recientemente la del Valle a nivel regional, se han sumado a esta tendencia, pero dentro de la modalidad de 'programas espejo'.

3 Dato Página WEB ICFES. Programas de Pregrado en Psicología. Marzo 2001.

a 2001— fueron creados 62 planes de estudio nuevos⁴. Distintos escenarios y textos han advertido sobre las implicaciones de esta explosión demográfica. Sin embargo, no se conoce un examen profundo, que se hace cada vez más necesario⁵.

El número de egresados es un indicador complementario al de la proliferación creciente y continuada de los planes. Aunque sobre este punto la información reportada al registro del ICFES no es completa, los datos pueden arrojar ciertas claridades. El 33% de los planes (35) que se ofrecen en el país no cuenta con su primer egresado. En este sentido, los procesos de fortalecimiento de controles y robustecimiento de los niveles académicos (tipo exámenes de ECAES) son muy pertinentes y deberán producir resultados.

La geografía de los planes de estudio

El desarrollo de la disciplina ha terminado por esbozar una geografía de la psicología académica en Colombia, que se hace indispensable explorar. La tabla 2 presenta la procedencia de los 33 programas analizados en el informe de caracterización por

departamento. En esta tabla se resalta la concentración de programas en Cundinamarca con un 36%.

Teniendo en cuenta la ubicación de estos programas por ciudad, de los 33 planes en estudio, 10 (un 36%) se localizan en Bogotá (incluyendo el de Chía). Ciudades como Medellín, Cali y Barranquilla, suman 10 planes de estudio (el 30,3%), lo que equilibra el centralismo manifiesto en el elevado número de planes de la capital. Aproximadamente un 35%, cifra considerable, se reparte en el resto del país; en zonas tan distantes como Putumayo, en ciudades pequeñas como Villavicencio o, incluso, en ciudades con grandes problemas de orden público como Barrancabermeja. En los últimos años esta apertura geográfica ha beneficiado regiones apartadas, aunque desde la creación de los primeros programas ha existido al-

4 Estos 62 planes están relacionados con la inscripción de una misma propuesta de formación para varias regiones, lo que genera una reproducción de un mismo modelo para varios planes de estudio con cobertura regional distinta.

5 RUBÉN ARDILA empieza a dar cuenta de ello desde 1994, y en varios artículos posteriores.

TABLA 2
Procedencia de los Programas por Departamento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Pocentaje acumulado
Cundinamarca	12	36.4	36.4	36.4
Córdoba	1	3.0	3.0	39.4
Nivel Nacional	2	6.1	6.1	45.5
Meta	1	3.0	3.0	48.5
Atlántico	3	9.1	9.1	57.6
Antioquia	4	12.1	12.1	69.7
Valle	3	9.1	9.1	78.8
Nariño	2	6.1	6.1	84.8
Caldas	1	3.0	3.0	87.9
Huila	2	6.1	6.1	93.9
Santander	2	6.1	6.1	100.0
Total	33	100.0	100.0	

gún acento descentralizador. Desde los 70 se consolidaron tres planes, en Barranquilla, Cali y Manizales. En este caso, los datos del total de programas registrados en el ICFES ratifican una tendencia descentralizadora.

Más allá de las ventajas, evidentes en aspectos como el cubrimiento, del crecimiento casi exponencial de la oferta de programas de psicología, las proporciones del fenómeno son inquietantes. En el área metropolitana de Medellín existen más de 10 programas. En las distintas regiones de la costa atlántica el total de programas puede llegar a 20.

En términos más amplios, y a partir de los programas registrados en el ICFES, se puede complementar este mapa de la psicología académica en el país (Tabla 2B).

Un número considerable de programas (casi el 40%) se ubica en regiones del país diferentes a Bogotá. No hay muchas regiones del país excluidas del acceso a una formación en psicología. Un antecedente significativo en el momento de pensar seriamente una comunidad con buenos recursos académicos y culturales. Antes de la Ley 30, Bogotá concentraba el 75% de los planes. Como resultado de esta tendencia, la psicología académica tiene presencia y se orienta hacia poblaciones que hace una década no hacían parte de la oferta educativa. Esta apertura, ciertamente, es un elemento fun-

damental para la democratización como principio rector, pero en ningún caso han de perderse de vista los altos parámetros de calidad. De la misma forma, debería considerarse con detenimiento la necesidad de que la psicología tenga un mayor y más amplio impacto en la comunidad. El cubrimiento geográfico de los planes de estudio supone una demanda activa, de la que se alimentan. Este alto nivel de demanda puede interpretarse como un índice de la buena salud y alto perfil de la carrera. Otro argumento, no necesariamente excluyente, es que Psicología no es una carrera que necesita de una gran (y sobre todo costosa) infraestructura de laboratorios, si se la compara con medicina o bacteriología. Con respecto a esta característica, tampoco puede ser comparable con otras carreras como derecho o contabilidad, tan frecuentes en universidades de dudosa reputación.

Planes de psicología: polaridad público-privado

Si se toma la polaridad educación privada-educación pública, se encuentra que sólo cinco universidades públicas tienen plan de estudios en psicología. Ellas se ubican en Bogotá (Universidad Nacional), Cali (Universidad del Valle), Medellín (Universidad de Antioquia), Pasto (Universidad de Nariño) y, más recientemente, Tunja (Universidad Pedagógica y Tecnológica). A pesar de la visibilidad y tradición de la universidad pública en Colombia (estudios de posgrado,

TABLA 2B
Distribución de los planes de estudio registrados en el ICFES según las distintas regiones

Regiones Cobertura	Programa Pregrado
Zona Central	Bogotá, Chía, Girardot
Zona Cafetera	Medellín, Armenia y Manizales, Pereira, Ibagué
Zona Sur-occidental	Cali, Palmira, Buga, Pasto, Popayán, Putumayo, Neiva,
Zona Caribe	Barranquilla, Montería, Cartagena, Santa Marta. Sincelejo
Zona Magdalena Medio y Oriental	Bucaramanga, Barrancabermeja, Pamplona, Valledupar
Zona Oriente	Villavicencio, Tunja

investigación) en la formación de los psicólogos, la mayor parte de los estudiantes está formándose en universidades privadas.

Presencialidad y duración

La arquitectura del formato de caracterización sugiere una pregunta: ¿es posible determinar el perfil de la carrera?, o, más aún, ¿la psicología es una carrera que se puede caracterizar, en términos generales, como presencial, diurna y de cinco años de duración? Comencemos con los resultados de los 33 planes de estudio que contestaron el formato.

A partir de los datos presentados en la tabla 3, se observa que los 33 programas de estudio, en lo que concierne a las jornadas diurno o nocturno, en su mayoría (97%) siguen la modalidad diurna. De la misma manera, la modalidad nocturna se está extendiendo y ya existe en un porcentaje considerable de programas (46%⁶). Estos porcentajes son ligeramente más elevados que los registrados en los programas del ICFES. De 131 planes registrados a comienzos de 2003, el 65% son diurnos y el 29% noctur-

nos. De estos planes con jornada nocturna 10 se ubican en Bogotá, 7 en el conjunto de las cuatro ciudades costeras del Caribe, y 5 en el departamento de Antioquia. 15 ciudades pequeñas ofrecen un plan de estudio nocturno, entre las que se cuentan Buenaventura o Sincelejo, y muchas del llamado eje cafetero. De las universidades que ofrecen planes nocturnos, muy pocas (menos de 10%) ofrecen exclusivamente ese programa. Las restantes tienen un programa diurno y otro nocturno, lo que de alguna manera constituye un respaldo mayor al desenvolvimiento académico de los programas nocturnos.

Históricamente Bogotá fue pionera al ofrecer el primer programa nocturno (o vespertino) en la década del 70. En este caso, se trataba de una universidad privada que ya ofrecía la modalidad diurna.

6 Las modalidades diurno y nocturno no son binarias y excluyentes, pues una misma universidad puede ofrecer las dos modalidades, lo que hace que las frecuencias del uno y el otro no sean sumables ni contabilizables a 100%.

TABLA 3
Jornadas y presencialidad de los 33 planes de estudio reportados

Jornada Diurna					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	1	3.0	3.0	3.0
	SI	32	97.0	97.0	100.0
	Total	33	100.0	100.0	
Jornada Nocturna					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	19	57.6	57.6	57.6
	SI	14	42.4	42.4	100.0
	Total	33	100.0	100.0	

Respecto a la modalidad presencial o a distancia, de los 33 planes de estudio, 31 se ofrecen en la modalidad presencial y 2 se reportaron como programas a distancia. Lo preocupante es que esos dos programas reportaron una cobertura de 6.750 estudiantes. Respecto a los 131 planes registrados en el ICFES, se reportan 7 planes a Distancia, 6 de ellos en convenio con entes territoriales; uno, no presencial, funciona en la Universidad Autónoma y a Distancia de Pereira. Al tomar en consideración la información del ICFES, es de suponer que actualmente el número de estudiantes de psicología bajo la modalidad de programas a distancia, sea bastante mayor que 6.750. Razón de más para implementar sistemas de control de calidad que garanticen la buena formación de los futuros profesionales.

Aspectos Académicos

Para emprender el análisis de los aspectos académicos de los programas de psicología, es conveniente partir identificando el área en la que se inscriben tales programas. Para

eso, se utilizará la caracterización que de éstos hicieron sus propios directores en la encuesta referida.

De los 33 programas que respondieron el formato ASCOFAPSI-ICFES, *Organizacional* es el área mayoritaria de los planes, con un 52%. Hacia *Educacional* se orientan el 21%, igual que hacia *Clínica y Salud* (Figura 1).

Al contrastar esta información con el número de las materias ofrecidas por plan para cada énfasis, la orientación explicitada en los formatos no parece tener una sustentación ni resistir el cruce con otras informaciones. Veamos: según el aparte concerniente al número de materias, aquellas que determinan las orientaciones cubren, en el mejor de los casos, un 40% del total de materias; en ese 40% las orientaciones registradas presentan cifras muy cercanas entre sí: el área *Psicología Clínica y de la Salud*, 8,74%, el área *Organizacional*, 7,57%, el área *Educativa*, 5,78%. A pesar de lo que dicen sus directores, la orientación *Organizacional* de estos programas no es tan marcada ni tan definitiva.

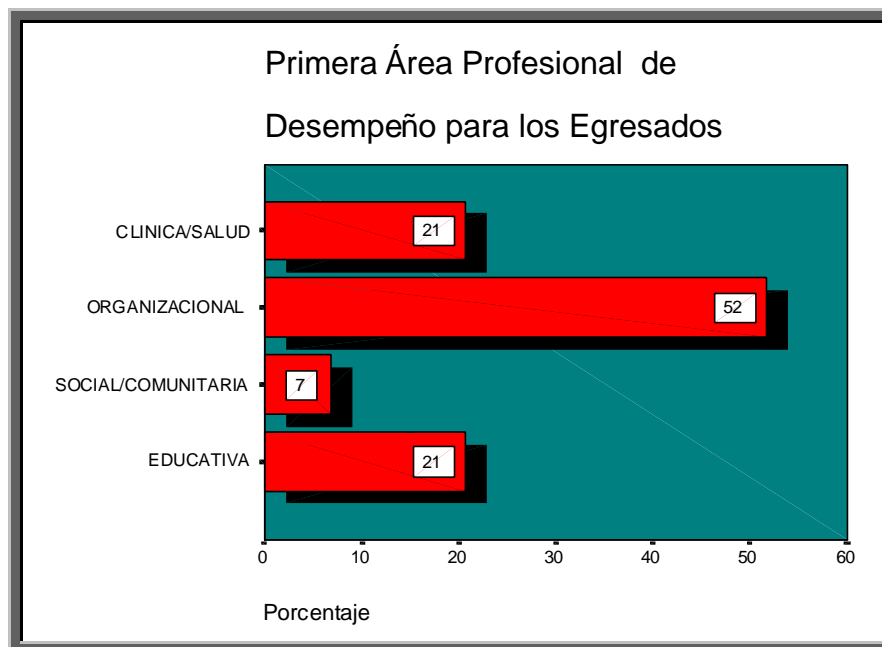


FIGURA 1. ÁREA DE ÉNFASIS DE LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA

Una información fundamental sería la relación orientación del programa-desempeño de los egresados.

Estructura del programa de psicología

Para bosquejar las características generales de la estructura de los programas de psicología se han determinado seis categorías. Si el programa se concibe a partir de créditos, si es nuclear, si tiene áreas, si es modular, si hay un ciclo básico, si hay un ciclo profesional: La tabla 4 arroja los porcentajes para cada categoría.

TABLA 4
Estructura general de los planes

	%
Modular	3,8%
Nuclear	11,5%
Créditos	43,1%
Áreas	88,5%
Ciclo Profesional	79,9%
Ciclo Básico	79,9%

Las tres categorías que alcanzan y comparan los puntajes más altos son Ciclo Básico, Ciclo Profesional y Áreas. De esta manera, configuran las tendencias más claras de los programas de psicología. Muestran que el currículo de la mayor parte de programas se concibe en dos ciclos: el básico e inicial, el profesional (80%). El porcentaje de planes que se organiza por áreas (88%), confirma este grueso perfil de los programas.

Los datos de los programas de psicología registrados en el ICFES reflejan una tendencia muy similar.

Áreas. La información sobre las áreas resulta claramente consistente con la subdivisión de planes en ciclo profesional y básico. El porcentaje de 88% lo confirma.

Créditos. Frente a la utilización de los créditos, un poco más de la mitad de los programas no los contempla (57,7%). El 42,3% restante sí. Aunque no es deseable una conceptualización exclusivamente vía créditos, la adopción de este sistema (o de otros equivalentes) favorecería una circulación mayor y un intercambio más eficiente y próspero entre estudiantes y profesores en todo lo relacionado con las asignaturas y contenidos dentro de la comunidad académica. Para mayor información consultar:

<http://direacur.univalle.edu.co/PREGUNTASDEC808-25-ABRIL-2002.doc>

Acreditación

El proceso de acreditación es una pieza definitiva en el fortalecimiento académico de los programas, pues exige funcionar dentro de los más altos criterios e calidad y excelencia. En esta medida, analizar los planes a partir de su implementación, facilita un análisis que permite rescatar el nivel de excelencia, con iguales reglas del juego para todos.

La figura 2 da cuenta de la situación de los distintos programas de psicología, con respecto al proceso de acreditación.

Según la información de la figura 2, un 22% de los programas de la muestra (33 en total) está acreditado. La cifra alcanza el 44%, si se consideran también aquellos que iniciaron el proceso de acreditación y están en el proceso de auto evaluación. Quizá una versión demasiado optimista de la situación, consideradas las restricciones de la muestra. En la actualidad (mayo, 2003) hay 7 programas acreditados entre los 131 existentes. El porcentaje de programas acreditados es de 5,3%. Este porcentaje revela la lentitud y la escasa penetración del proceso de acreditación en el país. Igual ocurre con el porcentaje de los programas que están en proceso de acreditación. La cifra disminuye considerablemente, con respecto a los

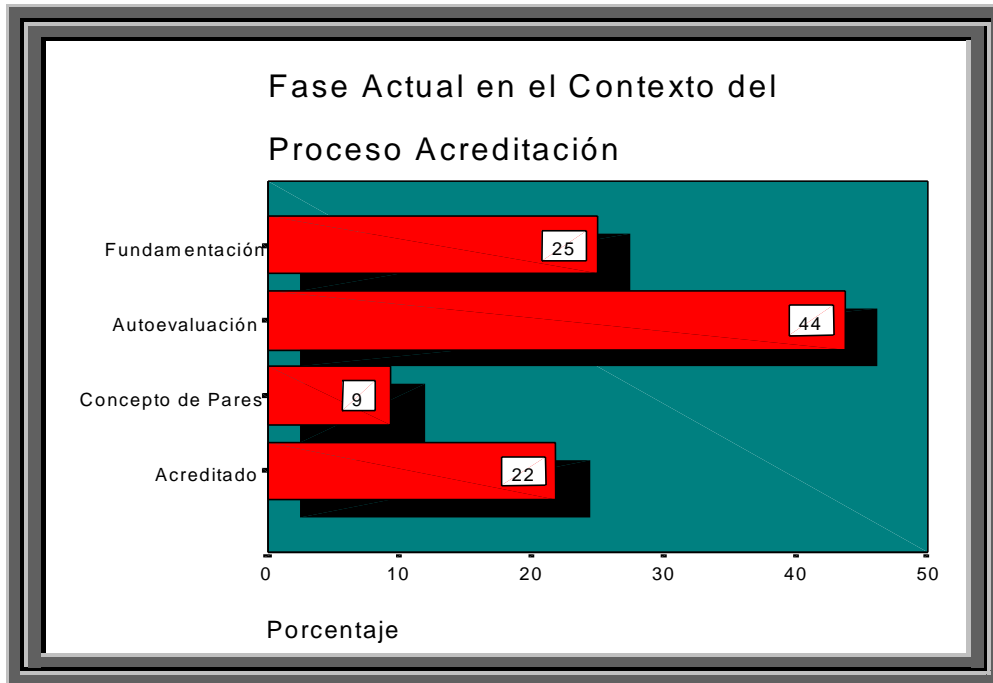


Figura 2. Proceso de Acreditación

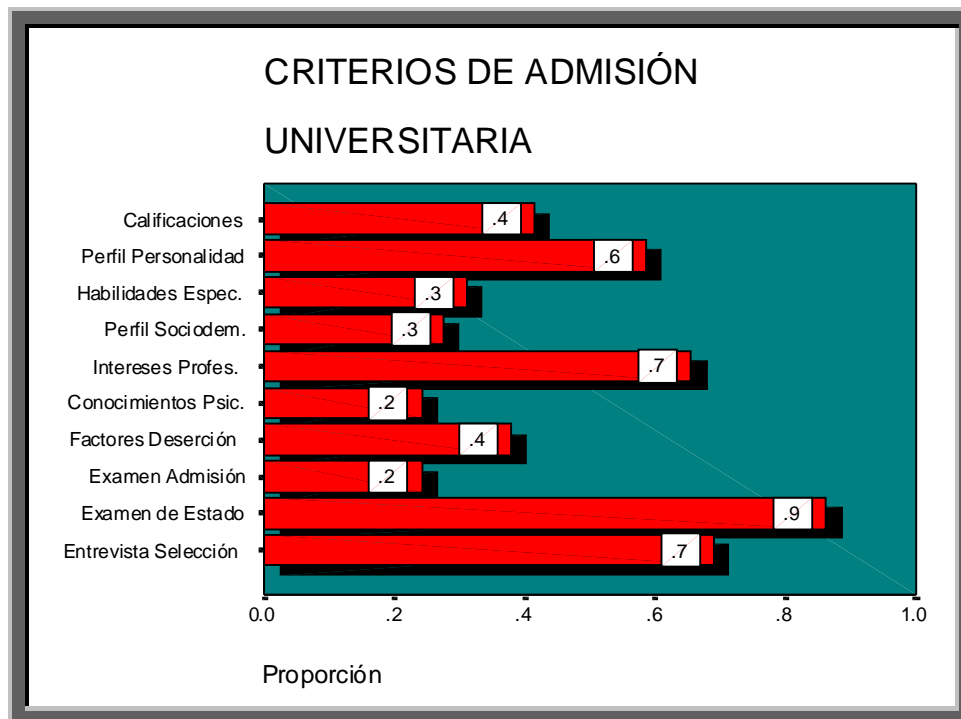


FIGURA 3. Criterios de análisis en el proceso de admisión

datos de la encuesta entre 33, confirmando la baja cobertura que tiene el proceso general de acreditación. Por ahora, los resultados del proceso de acreditación dejan mucho que desear.

Características y criterios en la selección de los estudiantes

Para continuar el análisis de los programas de psicología se tomarán los datos sobre criterios de admisión de los aspirantes (variables P73 a P81. Figura 3, ver p. 94).

Al analizar los criterios de los procesos de admisión se encuentra que la abrumadora mayoría (87,1%) utiliza los exámenes de estado del ICFES. Ahora bien, este criterio puede ser engañoso y perder su valor, pues no se especifica el puntaje que cada programa propone como mínimo de ingreso. Lo cierto es que en algunos planes la demanda de los programas determina el puntaje base. En las universidades públicas este puntaje puede ser notoriamente mayor que en las demás. Tal vez no basta con establecer que los exámenes del ICFES son un criterio, si no se especifican los puntajes sobre los cuales se han realizado las admisiones. Este dato puede marcar diferencias notables entre universidades y en esa medida ofrecer un panorama más cercano al perfil académico de los estudiantes.

El segundo lugar de preferencias (71%) entre los instrumentos de selección lo tiene la

entrevista, un criterio muy tradicional en los procesos de admisión. Le sigue de cerca el perfil de personalidad (56,7%). Los elevados porcentajes sorprenden, sobre todo si se considera que estos dos instrumentos no están permitidos en la legislación de las universidades públicas.

Los intereses profesionales (67,7%) se ubican en el tercer lugar. Las calificaciones, que podrían ser un criterio más confiable, no son utilizadas con tanta frecuencia (45,2%).

La conclusión que se desprende de estas cifras no es completamente clara y mientras no se tenga información adicional (como por ejemplo, los resultados de los exámenes ECAES), será inevitablemente parcial. Hasta que no se puedan comparar los criterios con la calidad del desempeño profesional de los estudiantes, las cifras componen un bosquejo tan descriptivo como provisional. Respecto a la tesis y a la práctica, la tabla 4 da cuenta detallada de lo arraigados que están estos dos elementos en los programas de psicología.

La presencia del llamado trabajo de grado o monografía (anteriormente llamado tesis) alcanza un 83,9%. Aparentemente existe un consenso en que este espacio inicial de investigación es fundamental en la formación de los estudiantes. La cuestión, nuevamente, es determinar la calidad de estos trabajos. Los concursos para tesis como el Otto

TABLA 4
Presencia de la práctica y monografía de grado en los programas de psicología

	CRITERIOS DE GRADO	
	SI	NO
P93. La práctica profesional es un requisito obligatorio del programa	93.5%	6.5%
P94. La tesis es un requisito obligatorio para optar al grado	83.9%	16.1%
P95. La tesis es una opción para optar al grado	29%	71%
P96. Hay cursos o seminarios avanzados para optar al grado	30%	70%
P97. Hay proyectos institucionales para optar al grado	35.5%	64.5%

de Greiff y el propuesto por ASCOFAPSI, pueden sentar precedentes de calidad que jalonen el nivel general de las monografías. Aquellos tiempos en los que la mayoría de los estudiantes culminaban la carrera y no lograban terminar el trabajo de grado, o en los que transcurría un tiempo muy prolongado para su elaboración, parecen haber quedado atrás. Esto es un logro significativo e implica un avance en los procesos de formación académica alcanzado por los programas. Señalemos que, como se verá más adelante, este dato resulta consistente con el número de asignaturas dedicadas a la formación investigativa, lo que revela la importancia creciente que la investigación tiene en el panorama de los 33 programas reportados.

Respecto al año de práctica de formación que deben seguir los estudiantes, en psicología su presencia alcanza un 93,5%. La práctica continúa siendo un elemento definitivo en la formación de los estudiantes, y además se renueva como recurso pedagógico y de formación. Dicha renovación no se

manifiesta con claridad en el formato ASCOFAPSI- ICFES, pero su presencia es incuestionable. La calidad y la innovación que la práctica viene promoviendo como proceso formador en los planes de estudio es crucial. Ciertas universidades han implementado un modelo que establece una especie de 'corredor' desde los primeros años, a lo largo del cual se extiende la práctica, año a año. En otros programas se han implementado formatos que constituyen verdaderas innovaciones didácticas para el entrenamiento del estudiante. Todo esto confirma que la práctica constituye un espacio fértil para innovaciones que, además, los planes han sabido gestionar y administrar de manera muy renovadora y adecuada.

Respecto a otros elementos de control, los seleccionados en la tabla 5 pueden dar una visión interesante de lo que ocurre en los planes de estudios.

Un control importante, que se ha extendido en los programas, consiste en limitar la re-

TABLA 5
Criterios de Permanencia y reconocimiento del trabajo de los estudiantes

CRITERIOS DE PERMANENCIA	SI	NO
P82. El promedio de semestre determina la carga académica	33.3%	66.7%
P83. Existe un límite para repetir una misma asignatura	90.3%	9.7%
P84. Se pueden tomar asignaturas de dos o más semestres	93.5%	6.5%
P85. Existen estrategias de apoyo académico para repitentes	67.7%	32.3%
P86. Los estudiantes pueden solicitar un estudio de reingreso	96.8%	3.2%
P87. Se brinda la oportunidad de homologar asignaturas	100%	0%
P88. Existe un promedio académico mínimo de permanencia	76.7%	23.3%
CRITERIOS DE RECONOCIMIENTO	SI	NO
P90. Hay menciones de honor para los mejores estudiantes	70%	30%
P91. Se ofrecen becas para los mejores promedios académicos	80.6%	19.4%
P92. Los mejores estudiantes pueden ser elegidos como monitores	83.9%	16.1%

petición de materias (90,3%). Esta medida generalmente se ha complementado con una estrategia de apoyo académico a los repitentes (67,7%).

En lo que concierne a los procesos de reconocimiento, el formato cuenta que se ha generalizado la utilización de menciones honoríficas (70%), así como el ofrecimiento de becas y monitorías para estudiantes con buenos promedios (83% y 80,6%, respectivamente). Estos datos son especialmente importantes porque tales medidas favorecen el cultivo de la vocación académica e investigativa entre los estudiantes. Se trata de modalidades que no existían hace 10 ó 15 años, y que poco a poco se han venido instaurando. No hay duda de que todavía pueden ser mejor aprovechadas por los administradores de los planes. Uno de los pasos a seguir sería convertir estas experiencias en procesos curriculares que den lugar a créditos.

Líneas de investigación

Un aspecto complementario a las tesis y a la formación investigativa en los programas, es la presencia de líneas de investigación, que son las condiciones estructurales que sirven de soporte e infraestructura. A este

respecto, es necesario advertir que el formato ASCOFAPSI-ICFES no plantea la diferenciación entre la investigación formativa y aquella de carácter disciplinario, lo que puede enmascarar algo el panorama. Tampoco se tiene una definición precisa de lo que significa la existencia de una línea de investigación. ¿Se trata acaso de un tema en el que se formulan monografías o trabajos de grado? o ¿quizá el requisito es la existencia de proyectos de investigación profesoral, debidamente financiados, con sus respectivas publicaciones y productos en circulación? Ahora bien, a pesar de esa ambigüedad, los resultados señalan aspectos positivos. Veamos la tabla 6 de las líneas de investigación.

El número de líneas de investigación por programa parece distribuirse, (de manera bastante aproximada), como una curva normal, en la que entre 3 y 6 líneas se agrupan en el centro con un total del 78%. Esto implicaría que, en promedio, en los 33 programas se trabaja con 5 líneas de investigación. En los extremos (1 y 2 en el primero, y 10 y 7 líneas en el otro) el porcentaje total es de un 22%.

En resumen, en la mayor parte de los 33 programas se tienen líneas de investigación,

TABLA 6
Número de líneas de investigación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	1	3.0	3.2
	2	3	9.1	12.9
	3	7	21.2	35.5
	4	3	9.1	45.2
	5	10	30.3	77.4
	6	4	12.1	90.3
	7	1	3.0	93.5
	10	2	6.1	100.0
Total	31	93.9	100.0	
	N.R.	2	6.1	
Total		33	100.0	

o por lo menos una conciencia de la necesidad de ellas. Independientemente de si es investigación formativa o disciplinaria, esta presencia es un síntoma que no hacía parte de la realidad de los programas 20 años atrás. Más aún, cuando la información sobre laboratorios resulta concordante con las líneas de investigación.

Estrategias pedagógicas

Uno de los aspectos más relacionados con la calidad en la enseñanza académica de la psicología, son las estrategias pedagógicas que los planes proponen. Los datos reportados por los 33 planes de psicología son los siguientes.

- Primera Estrategia: Clase Magistral (31.3%)
- Segunda Estrategia: Seminario-Taller (39.4%)
- Tercera Estrategia: Trabajos Aplicados (30.3%)

Estos porcentajes reflejan una distribución relativamente similar entre tres de las formas pedagógicas⁷. La tendencia tradicional de la clase magistral estaría contrabalanceada por la estrategia del seminario taller, donde se encuentran representadas alternativas disímiles, como el aprendizaje significativo o el aprender a investigar. Los trabajos aplicados prolongan el equilibrio (30%). Una distribución semejante de estrategias por cursos permite plantear, en términos muy generales, que las nuevas formas pedagógicas activas, que prefieren un estudiante de mayor autonomía, tienen un peso no desdeñable en la vida de los planes de estudio de la psicología.

⁷ Se llama la atención sobre el hecho que el formato ICFES-ASCOFAPSI solicita señalar las frecuencias en el uso de las estrategias, lo que elimina la restricción (y el control) de tener un panorama más exigente.

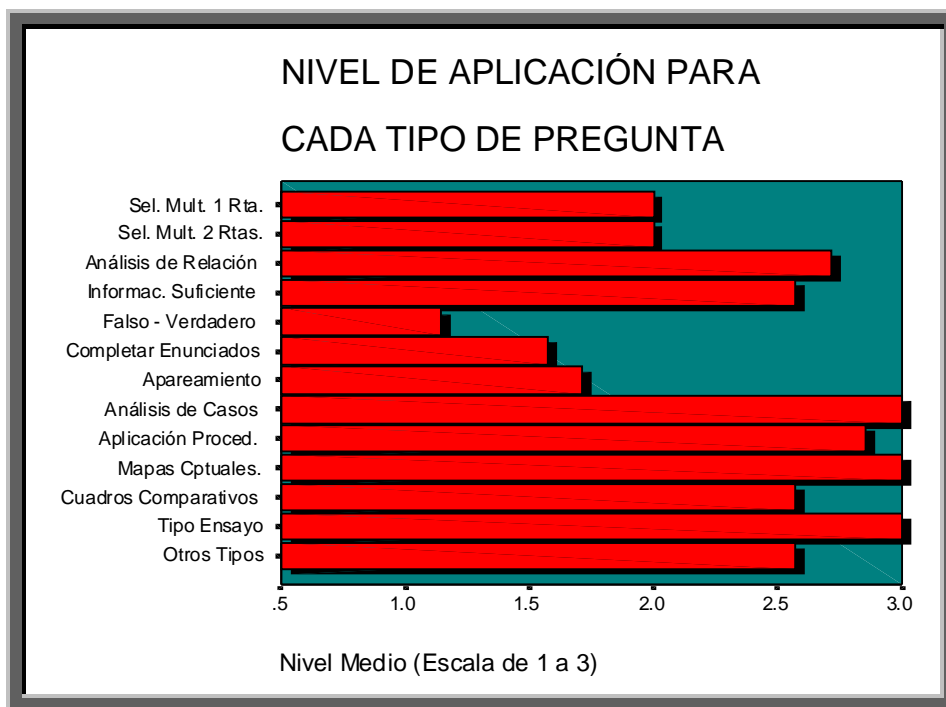


FIGURA 4. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA

En síntesis, lo que reportan los 33 programas sobre estrategias pedagógicas, habla bien del desarrollo académico de psicología.

Métodos de evaluación académica

Otro elemento significativo de la realidad académica de los planes son sus estrategias de evaluación, sin dejar de ver que resulta complementario con la cuestión de las estrategias pedagógicas⁸. Tal como se presenta en la figura 4 (ver p. 98), en la cual se pueden identificar tres grupos de métodos, según su frecuencia.

Tipo de Pregunta

En primer término, se agrupan procedimientos que corresponden a una orientación común (análisis de caso o aplicaciones procedimentales) con preguntas de respuesta breve (tipo ensayo). Este conjunto de modalidades alcanzó un porcentaje muy similar, que oscila entre el 78% y el 64% de elecciones. Este tipo de examen supone un nivel de exigencia que trata de acercarse más a las competencias del sujeto que las evaluaciones de tipo memorístico.

En un segundo nivel de preferencias se pueden agrupar los procedimientos evaluativos sobre el examen de competencias analíticas de pensamiento. Son las preguntas que corresponden al análisis de relación, a los mapas conceptuales, y a preguntas de cuadros sinópticos. El promedio de respuestas alcanzado por este tipo de preguntas es igualmente homogéneo, y oscila entre un 57% y un 44%. También este segundo tipo de modalidad evaluativa corresponde con una concepción que busca evaluar las competencias analíticas y los desempeños en el razonamiento lógico del sujeto.

Finalmente, en un tercer y más bajo orden de preferencias se encuentran las preguntas cerradas. Todos los porcentajes de frecuencias de estas preguntas son similares, y suman en conjunto el 24% de preferen-

cias. El conjunto de preguntas comprende desde selección múltiple con única y múltiple respuesta, hasta información suficiente y apareamiento, pasando por preguntas de falso-verdadero, y preguntas de completar. Todas ellas arrojan el menor número de frecuencias, de acuerdo con el reporte de los programas consultados.

De manera tangencial, tanto por los bajos índices como por lo aleatorio de los resultados, se encuentran las preguntas con múltiple respuesta y preguntas en cadena o secuencia, que son las que presentan el menor porcentaje

Se podría concluir que las estrategias pedagógicas tienen algún nivel de relación con el tipo de evaluación utilizada. En ese sentido, tanto las respuestas de los aspectos evaluativos como de los pedagógicos son coherentes.

Otros datos sobre los procedimientos de evaluación están consignados en el *Segundo Informe de Avance* (Cortés, 2003). Allí se distinguen tres grandes categorías: los exámenes escritos (53%), los trabajos de campo (28%) y los informes prácticos (37%)⁹. En esta clasificación también se encuentran adecuadamente balanceadas la utilización de estrategias tradicionales, respecto de las estrategias que suponen un sujeto más proactivo. La coherencia de estos datos con los resultados recopilados en los métodos

8 También respecto a este punto de estrategias metodológicas el formato ICFES-ASCOFAPSI solicita señalar las frecuencias en el uso de las estrategias, lo que abre el margen de flexibilidad para los auscultados.

9 Obsérvese que esta clasificación enmascara los criterios de la clasificación previamente utilizados (en los párrafos inmediatamente anteriores) en la medida en que dentro de la categoría exámenes escritos pueden entrar tanto los exámenes con preguntas que evalúan las competencias analíticas del sujeto, como las preguntas cerradas o de opción múltiple que están dirigidas mucho más a evaluar los niveles de información que el sujeto posee.

pedagógicos permite concluir que, en los programas reportados, hay un esfuerzo sostenido y racional para mejorar y adecuar la enseñanza a las necesidades del estudiante, y para alcanzar objetivos de alta calidad.

Áreas, asignaturas y orientaciones

El siguiente gran tema corresponde a los componentes curriculares referidos a las áreas, subáreas y asignaturas. Esa información corresponde a los datos de 47 instituciones formadoras de psicólogos, clasificadas en las áreas de formación del Decreto 1527 de 2002 (estándares de calidad).

Se podría decir que esta información es definitiva, puesto que fue recogida justamente para determinar Estándares Básicos de Calidad, formulados a nivel nacional para los programas de psicología. Para cada uno de esos estándares, se solicitó enunciar las asignaturas y principales competencias esperadas en los estudiantes. En la tabla 7 se

muestra el total de asignaturas y su pertenencia a las 16 áreas.

El número de áreas (16) en que se dividen los componentes curriculares de los planes de estudio es, en sí mismo, un elemento revelador. Estas áreas a su vez se subdividen en más de 60 subáreas. Finalmente las 60 subáreas se diseminan en 2.470 asignaturas. Resulta abrumador saber que 16 áreas rápidamente se subdividen en 60 subáreas. Tal vez hay un celo en denominar de maneras diferenciadas, subáreas que se pueden cobijar bajo los mismos presupuestos. Tal vez existan 60 subáreas con diferencias sustantivas que obligan a diferenciarlas. Lo cierto es que éste es un elemento sensible. Semejante multiplicidad de áreas no debe ser corriente en las ciencias sociales. Quizás esa cifra da cuenta de una multidisciplinaria interna, característica de la psicología, y constituiría más bien una de sus más grandes riquezas y uno de sus desafíos más importantes.

TABLA 7
Las 16 áreas de los planes de estudio a partir de la frecuencia de asignaturas

Código	Área	Frecuencia	Porcentajes
1	Historia de la Psicología, Epistemología, Modelos Teóricos y Metodológicos	259	10,48%
2	Bases Psicobiológicas del Comportamiento	158	6,39%
3	Procesos Psicológicos Básicos	182	7,36%
4	Bases Socioculturales de Comportamiento	62	2,51%
5	Problemas Fundamentales de la Psicología Individual	104	4,21%
6	Problemas Fundamentales de la Psicología Social	102	4,12%
7	Psicología Evolutiva	107	4,33%
8	Fundamentos Interdisciplinarios	273	11,05%
9	Medición y Evaluación Psicológica	144	5,82%
10	Formación investigativa	369	14,93%
11	Área de Psicología Clínica y de la Salud	216	8,74%
12	Área de Psicología Organizacional	187	7,57%
13	Área de Psicología Educativa	143	5,78%
14	Área de Psicología Social	95	3,84%
15	Área de Psicología Jurídica	36	1,45%
16	Área Profesional Opcional	33	1,33%
	Suma	2.470	100%

Curricularmente el número de subáreas, que resulta excesivo es el que determina el número de asignaturas que tiene cada programa. En promedio, el número de asignaturas de los programas de psicología varía entre 45 y 65, lo que implica 6 materias por semestre. Este promedio configura una carga académica pesada, con una intensidad horaria que reposa en el supuesto de una presencialidad masiva y un trabajo tributario de la docencia del profesor. En el formato ASCOFAPSI-ICFES, así como en otros documentos, esta característica no parece sobresalir, pero no puede pasarse por alto tan rápidamente.

Este tipo de currículum también es consecuencia de la concepción que se tiene de cómo acceder al conocimiento, así como de la concepción misma de universidad imperante en el país. Se ha vuelto práctica generalizada funcionar dentro de un esquema que supone un profesor y una universi-

dad proveedores de los más mínimos procedimientos y rutinas, sin los cuales el alumno no puede avanzar en su proceso de apropiarse de la disciplina que estudia. Esta concepción infantilizada del estudiante es en gran parte responsable de vitae con cargas académicas pesadas y de un sinnúmero de materias dispersas. En este panorama, los programas de psicología en Colombia no son la excepción y parecen trabajar bajo el entendimiento de los procesos de conocimiento, como de una actividad académica que está lejos de ofrecer autonomía, iniciativa y responsabilidad al estudiante. Otro de los elementos del análisis dentro de las áreas es el énfasis que el número de asignaturas ofrece por programa. En la figura 5, se muestra el nivel promedio de asignaturas por cada uno de los ejes disciplinarios que pertenecen a los programas inventariados, y que pueden dar luces sobre el papel de esas áreas en los programas.

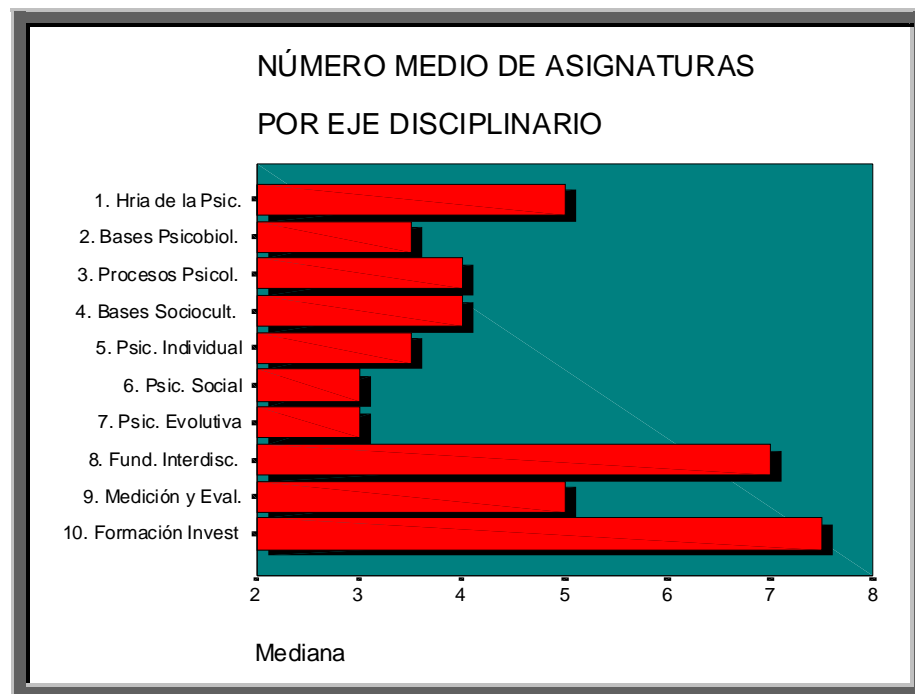


FIGURA 5. NÚMERO MEDIO DE ASIGNATURAS POR EJE DISCIPLINARIO

En el informe en referencia, y de acuerdo con los niveles promedio, Cortés clasifica los ejes en cuatro grupos de acuerdo con su peso académico.

- GRUPO 1. Formación Investigativa y Fundamentos Interdisciplinarios. 25,98 %
- GRUPO 2. Historia de la Psicología, Medición y Evaluación y Psicología Individual. 10,48%
- GRUPO 3. Bases Psicobiológicas, Procesos Psicológicos Básicos y Bases Socioculturales. 16,46%.
- GRUPO 4. Psicología Social y Psicología Evolutiva. 8,1%,

Grupo 1. Las dos áreas que lo conforman son las de Formación Investigativa con el 14,93%, y la de Fundamentos Interdisciplinario con 11,05 %. Estas dos áreas alcanzan las mayores frecuencias (hasta dos dígitos) y acumulan el 25,98 % de las frecuencias de asignaturas, lo cual representa una cuarta parte de las materias que componen un plan. Ahora bien, el valor explícito de estas dos áreas en los planes encierra algunas paradojas. Empecemos por las materias que cobija el área metodológica. Se trata del área que tiene el porcentaje más alto de frecuencias: 14,93%. Este alto porcentaje revela que los planes de estudio otorgan a la metodología mayor peso específico. Esa es la parte buena de la noticia. La parte mala es el bajo volumen de la producción investigativa en psicología en Colombia, una realidad que es tan triste como cierta. Ese bajo nivel se determina tanto respecto a otras disciplinas de las ciencias sociales en Colombia, como a la producción psicológica en el plano internacional. En ese mismo orden de ideas, el área de materias interdisciplinarias revela un peso importante en los planes. También aquí hay una relación paradójica, pues podría decirse que ese alto

porcentaje contrasta con un cierto ‘encerramiento’ que en general los psicólogos mantienen dentro de su disciplina, que es opuesto a la concepción interdisciplinaria que frecuentemente se propone como ideal.

En síntesis, sobre estas dos primeras áreas los datos escuetos resultan relevantes en el momento de pensar los exámenes de calidad. Sin embargo, al ponerlos en relación con otros indicadores, pueden ser discordantes. Esta contradicción se constituye en un argumento que respalda la necesidad de examinar de manera más juiciosa y parsimoniosa el nivel de experticia. Dada esa frecuencia generalizada en los planes y que constituye el estado actual de las cosas, los estudiantes supuestamente deberían conseguir una formación en esas metas, pero la realidad no lo revela así.

Grupo 2. Está compuesto por tres áreas: Historia y Fundamentos Epistemológicos de la Psicología, que alcanza 10,48% de frecuencias, Medición y Evaluación, que tiene 5,82%, y Problemas fundamentales de la Psicología Individual, con un 4,21%. Este acumulado suma el 20,51% de las frecuencias. La frecuencia de esas tres áreas es sensiblemente menor a las frecuencias que acabamos de analizar en las áreas del grupo uno, aunque las últimas podrían considerarse como las más tradicionales dentro la disciplina. El papel de la medición sigue siendo central en el desempeño de los psicólogos y es deseable que los profesionales tengan una formación adecuada. Por lo demás, no hay otros índices a mano que confirmen el impacto que ejerce esta distribución en la formación de los psicólogos. La reflexión analítica que deriva de estudiar los fundamentos epistemológicos, necesariamente debe redundar en psicólogos que tengan mejores marcos de referencia para contrastar y reconstruir sus prácticas.

Grupo 3. Reúne las áreas de los Procesos Psicológicos Básicos, con el 7,36%, las Ba-

ses Psicobiológicas, con un 6,39%, y las Bases Socioculturales, con un 2,71%. Sorprende el bajo porcentaje alcanzado por los fundamentos de orden cultural. Al analizar la distribución de las materias en los planes de estudio de psicología en Colombia con base entre la polaridad *biologista-culturalista*, parece que en la actualidad se impone una concepción más psicobiológica frente a una concepción más culturalista, sociopsicológica y cultural de la psicología.

Estas tres áreas (Procesos Psicológicos Básicos, Bases Psicobiológicas y Bases Socioculturales), son sustantivas en la formación del psicólogo. Contienen elementos centrales de la disciplina. En conjunto, las asignaturas de las tres áreas suman un 16,46% de las frecuencias. Aunque de manera desprevista, este puede ser un porcentaje aceptable respecto del peso de todas las otras áreas, comparado con los de otras latitudes podría ser insuficiente.

Grupo 4. Psicología Social, 3,8%, y Psicología Evolutiva, 4,3%, tienen porcentajes discretos, que sumados dan 8,1%. Esta unión puede resultar un poco equívoca, ya que la psicología social es considerada por algunos como un área de profesionalización. Lo cierto es que la Psicología Evolutiva sigue manteniendo un espacio propio y de alguna relevancia.

Estos cuatro grupos suman aproximada-

mente un 60% de las frecuencias de las áreas de formación, dejando el 40% a las áreas de profesionalización. Una distribución así, aunque puede considerarse adecuada, debería ser objeto de una reflexión más amplia. Por otro lado, se sitúan las áreas de opción profesionalizante, sobre las cuales la psicología se ha expandido de manera más tradicional. Estas orientaciones presentan cifras muy cercanas entre sí: el Área de Psicología Clínica y de la Salud, 8,74%, el área de Organizacional, 7,57%, y el área de Psicología Educativa, 5,78%. Tal vez a este grupo habría que agregar otras áreas menos presentes como el área de Psicología Jurídica, 1,45 % y Área Profesional Opcional, 1,33%. Esta última cubre tópicos tan diferenciadas como Psicología del Deporte, Expresiones Estéticas y Ciudad, o Psicología Cognitiva, lo que hace su criterio de clasificación un tanto arbitrario.

Sobre estas áreas de profesionalización habría que decir que la decisión de clasificar bajo una sola categoría a la Psicología clínica con la orientación de la Salud, merece una revisión, ya que la Psicología de la Salud se inscribe muy definidamente dentro de una concepción comportamental, y la Psicología Clínica alcanza otros horizontes conceptuales.

Quizá este momento sea propicio para volver sobre las áreas de profesionalización. Veamos la tabla 8.

TABLA 8
Áreas de práctica profesional: tiempo y asignaturas

	Rango Tiempo	tend. tiempo	Rango aisgn.	Tend. Asign.
PRÁCTICA PROFESIONAL	Meses	meses	número	número
Clínica - Salud	3 a 12	10 (22%)	1 a 21	5 (22%)
Organizacional	3 a 12	6 ó 10 (20% c/u)	1 a 9 2	(25%)
Educativa	1 a 12	10 (26%)	1 a 10	3 a 5 (18% c/u)
Social - Comunitaria	3 a 12	4, 10 ó 12 (23% c/u)	1 a 7	2 (42%)
Jurídica	3 a 12	3,8,10,12 (25% c/u)	1 y 7	1 (89%)

Al comparar los rangos de las tendencias de las asignaturas pertenecientes a cada una de las cinco principales áreas de formación profesional en los programas de psicología, se puede apreciar un peso mayor en el área de *Clínica-Salud*, le siguen de cerca *Organizacional* y *Educativa*. La práctica en el área Jurídica es la de menor presencia en los programas, y con esa única excepción, las tres primeras áreas resultan bastante tradicionales y conservadoras y no presentan grandes cambios en el panorama de la psicología. Estas áreas de profesionalización son las mismas desde hace 30 años (con excepción de la jurídica y tal vez de la comunitaria). En ese sentido, este panorama resulta perfectamente compatible con lo arrojado en el aparte *Orientación de los programas* y que describe el área de énfasis de los programas.

Los datos de la tabla 9 resultan complementarios con los datos de las áreas de la práctica profesional, pero permiten además resaltar cómo, a los cuatro enfoques clásicos en los que se desenvolvía la psicología (humanista, psicodinámico, cognoscitivo, conductual), ahora se agregan algunos más (el psicobiológico, el sistémico y el cultural). Como era de esperarse, los enfoques tradicionales presentan porcentajes ligeramente más altos que los porcentajes de los en-

foques que se han incorporado más recientemente, y también son relativamente homogéneos entre sí. Por su parte, los enfoques más recientes no están muy lejanos de los umbrales generales y se mueven entre porcentajes similares (11% a 18%), sin grandes brechas entre los unos y los otros. Es el caso del enfoque sistémico que compete adecuadamente con otros más venerables y de más larga tradición.

Respecto de los enfoques, se observa que cuatro tienen una similar predominancia en los programas. Los enfoques Psicodinámico y Cognoscitivo tienen un 18% c/u, seguidos muy de cerca por los enfoques Conductual y Humanista, con un 16%. La proximidad de las cifras revela que la presencia del enfoque dinámico sigue siendo notoria y sensible en los planes reportados. Es muy posible que su representatividad (como ha ocurrido con otros parámetros de este estudio) se extienda a la mayoría de los planes de estudio de psicología. Sin embargo, esto no se traduce de manera visible en las asignaturas. Posiblemente porque las preguntas no fueron lo suficientemente discriminativas (por ejemplo al unir Psicología clínica y salud se privilegia el enfoque comportamental, cuando la realidad es que se puede estar enmascarando el peso que tiene la concepción dinámica y humanista

TABLA 9
Participación Porcentual de los Principales Enfoques en el Programa

P122	Cognoscitivo	18.15%
P123	Conductual	16.65%
P124	Constructivista	12.20%
P125	Humanista	16.55%
P126	Psicodinámico y corrientes derivadas	18.38%
P127	Psicobiológico	14.00%
P128	Sistémico	10.88%
P129	Cultural	12.00%

en esa formación). O tal vez porque no era un punto central para los fines del formato ASCOFAPSI-ICFES. Independientemente de la razón, la insuficiencia de los datos no permite conclusiones definitivas.

En pocas palabras, el panorama encontrado no es muy diferente del esperado y en el que ha venido funcionando por muchos años la psicología en Colombia. Ahora bien, dos elementos se pueden extraer de este panorama de las áreas de profesionalización y orientación. Por una parte, se impone que la psicología se sigue perfilando como una profesión liberal, en la cual la consulta clínica ocupa un lugar no desdeñable. La presencia de nuevas áreas de énfasis tiene mucho que ver con ese carácter clínico de la psicología. Por otra parte, las épocas en que los enfoques suscitaban batallas interminables en la Psicología en Colombia (décadas del 70 y 80), parece haber quedado atrás. Los enfoques sobreviven en forma paralela, sin sobresaltos, aunque también sin un debate que podría ser constructivo para la disciplina.

Algunos elementos de análisis a partir de los objetivos y del impacto formulados en los programas

La polaridad 'profesionalización-disciplinización' permite una primera aproximación al análisis de los objetivos reportados por los 33 programas. Dicha polaridad alude a un corte exclusivamente profesionalizante, versus otro que se plantea la formación de psicólogos como una formación en una disciplina científica. En ese sentido, la formulación de objetivos resulta discriminatoria respecto al panorama de los programas y dos grandes sectores se han dividido la formación de psicólogos.

Por una parte, hay un sector en el que se menciona:

- La formación dentro de los parámetros de la psicología en tanto que disciplina científica

- La generación o producción de conocimientos
- La capacidad investigativa y crítica

La formulación de los objetivos en estos términos, permite ubicar los programas dentro de una concepción de formar un profesional en psicología, pero con fundamentos en una capacidad investigativa y disciplinaria. Este grupo suma aproximadamente un 70% de los 33 programas.

La información de estos objetivos más disciplinarios es consistente con la información sobre el eso del área metodológica y de los fundamentos básicos, así como con el número de asignaturas en dichas áreas, que se han revisado en las páginas anteriores. No resulta arriesgado considerar que estos planes con una visión más de largo aliento, se colocan en la vanguardia de los programas de país.

Por otra parte, el segundo sector se caracteriza por enfatizar aspectos tales como:

- Formar un profesional para los campos social, educativo, clínico
- Que contribuyan al mejoramiento de las relaciones sociales y personales y al mejoramiento en pro del bienestar humano
- Con conciencia social y teniendo en cuenta las condiciones socio-económicas

La prioridad de estos programas parece concentrarse en formar un profesional con una diversidad de opciones, cuya especificidad cobra un peso tal vez mayor al deseable. El espectro de esos objetivos va desde la mención en los campos tradicionales (organizacional, educativo y clínico) hasta la resolución de conflictos, y la necesidad de responder a las condiciones desiguales de la sociedad. Para un observador externo, la urgencia de muchas de las necesidades del país, parecería absorber cualquier otra dimensión en la formación de profesionales

de la psicología. Este grupo constituye un 30% de los programas.

En el caso de este segundo grupo, la información de los objetivos tampoco es aislada sino igualmente consistente al cotejarla con otras informaciones.

De manera general, llama la atención que son muy pocos los programas que plantean sus objetivos en términos de desarrollar competencias en el sujeto. Este punto, que será brevemente tratado en los párrafos que siguen, es importante no solo de cara al ECAES, cuyos exámenes están más dirigidos a evaluar competencias que conocimientos o resultados, sino que puede ser un indicador de que en Colombia (por lo menos en lo que a la ES se refiere) no se han establecido diferencias entre otorgar un título y desarrollar competencias. Esta debilidad, aunque se intente resolver, tiene orígenes de carácter estructural y todavía no cuenta con suficientes estrategias claras para su resolución.

La segunda cuestión reside en el impacto del programa. Al revisar este apartado, sobresale la heterogeneidad de las respuestas. Éstas se podrían clasificar en cuatro grupos. El primer grupo se caracteriza porque el impacto es entendido en términos fundamentalmente geográficos (regionales) (*vgr.* en la costa colombiana, en el sur occidente, etc.) y cubre el mayor porcentaje (33%). Los otros tres grupos en los que se diferencia la formulación del impacto son relativamente equiparables en términos porcentuales. Para un segundo grupo, el impacto se plantea en términos programáticos o políticos, pero sin aportar indicadores que permitan controlar esas premisas (*vgr.* el programa ha permitido mejorar niveles y calidad de vida en personas, 2) nuestros egresados tendrán la capacidad de transformación del individuo y 3) sus profesionales contribuyan a direccionar proyectos conducentes a la organización comunitaria, en sus

propios contextos). Esta característica la presenta un 19% de los programas. El tercer grupo se caracteriza por planteamientos lo suficientemente generales, que tampoco parecen susceptibles de indicadores (*vgr.* A través de las acciones de los practicantes de psicología se logra una cobertura de múltiples áreas de desempeño: educativa, laboral). Finalmente, un cuarto grupo lo componen aquellos programas que ofrecen algunas cifras o dan cuenta de cubrimientos en aspectos específicos (*vgr.* Los altos niveles de demanda para ingresar al Programa; incidimos en 54 barrios de la ciudad...). Son muy pocos los programas que explicitan sus carencias, por el momento, de indicadores al respecto.

Ejes disciplinarios, áreas y competencias

El formato ASCOFAPSI-ICFES, indagó igualmente sobre las competencias que los programas pretenden desarrollar, a partir de los 10 ejes disciplinarios, así como de las 5 áreas profesionales de los programas.

Esta información resulta sumamente útil, tanto directa e intrínsecamente, por lo que ella misma revela, como también por la posibilidad de apoyar o debilitar otras de las informaciones indagadas por la encuesta.

El desarrollo de las competencias que los programas identifican, en relación con los ejes disciplinarios, es un primer elemento que vale la pena rescatar. En general, la primera impresión que los programas producen es la ambigüedad. Para formular los objetivos de formación en términos de competencias, los programas se sumergen en enormes generalizaciones, independientemente de su eje disciplinario.

Algunas de las formulaciones son extremadamente generales (*vgr.* frente al eje disciplinario de los Problemas Fundamentales de la Psicología Social, las formulaciones son del tipo (Reconocer la mutua interacción

entre el individuo y la sociedad, o Proponer alternativas de solución frente a las problemáticas psicosociales investigadas). Otras se limitan al establecimiento de relaciones, semejanzas o diferencias pero en un marco bastante general (vgr., Que el estudiante pueda establecer las diferencias entre la psicología social (rama de la psicología) con otras prácticas y disciplinas como la sociología, la antropología y el trabajo social. o incluso otros como la capacidad para diferenciar los modelos psicológicos y epistemológicos). Un grupo de respuestas se refiere a la capacidad para que los estudiantes apliquen instrumentos, técnicas de evaluación, etc. Tal vez lo más cercano a competencias son aquellos programas que formulan sus objetivos en áreas en función de que el estudiante este en capacidad de realizar análisis que conduzcan a una visión crítica de un área específica.

Las competencias en el área Bases Psicológicas del Comportamiento, en su gran mayoría se sitúan en términos de: Conocer y comprender relaciones entre los procesos fisiológicos y psicológicos.

Un pequeño porcentaje se plantea los objetivos en términos de obtener elementos para diagnósticos clínicos y patológicos.

La generalidad en la que están consignados estos objetivos, justifica la alerta que se había sugerido antes: acaso la renovada hegemonía de las neurociencias se apoyaba en los recientes avances en este campo, o tenía más que ver con asunto meramente nominalista.

Respecto al eje de los Procesos Psicológicos Básicos, buena parte de los objetivos en términos de competencias tiene las siguientes formas: 1) Apropiarse de conceptos fundamentales es una competencia, o en un medio para el desarrollo de competencias, o 2) Reconocer, diferenciar y estudiar los procesos psicológicos básicos, o incluso 3) Comprensión sobre el desarrollo y la integración

de los procesos psicológicos básicos en relación con el comportamiento.

En general se puede concluir que no se entienden las competencias en el sentido que se trabajan en la psicología cognitiva, como habilidades superiores de tipo metacognitivo. Estarían más cercanas a las competencias que trabaja la psicología organizacional y que se define en función de un *know-how*.

Conclusiones y algunos parámetros a tener en cuenta

Con miras a cerrar este panorama se van a esbozar algunas hipótesis y recomendaciones, aunque ello pueda ser un tanto arriesgado.

El primer aspecto que debe tenerse en cuenta para formular algunas conclusiones (como ya se ha dicho) es que, en lo sustantivo, este informe se basa en 33 de los 131 programas de psicología del país¹⁰. La mayoría de estos 33 programas la constituyen los de mayor tradición, aquellos que han sido el resultado de más controles y exigencias, y en consecuencia donde se sitúa la vanguardia de la psicología en el país. En ese sentido, la generalización de los resultados debe ser cautelosa. Este argumento toma aún mayor fuerza si se considera que los programas más precarios son, justamente, los que se quedaron por fuera de estos parámetros.

En primera instancia, y como ha sido dicho previamente en otros documentos, la psicología en Colombia se comporta mejor como profesión que como disciplina. El número de programas, y de estudiantes, implica una buena demanda, que no es otra cosa que el

¹⁰ Es igualmente cierto que algunas de las universidades en las que se inscriben esos programas, son responsables de otros programas por la modalidad de 'programa espejo' lo que hace que su porcentaje se pueda ampliar.

resultado de un buen posicionamiento y perfil de la profesión.

En términos generales, se puede decir que los programas de psicología en Colombia presentan una estructura académica que contempla un ciclo básico y luego uno aplicado. Esta realidad curricular puede ser adecuada, aunque tiene el riesgo de conducir a un temprano corte profesionalizante del programa. Sin embargo, los límites de esa alternativa curricular no parecen suscitar mayores resquemores a la dirección académica de la comunidad nacional. Esa elección parece ignorar (o por lo menos otorgarle bastante poca importancia) a la realidad de un mercado laboral indefinido, por no decir salvaje. En ese mercado, el profesional de la psicología no tiene ninguna garantía de laborar en las áreas específicas en las que ha recibido entrenamiento. El escenario real es el de un puesto laboral en el área educativa, cuando su entrenamiento ha versado en el organizacional o la inversa. Esta verdad de a puño se ha agravado en los últimos años. Por lo tanto, es fundamental pensar en un currículum más básico y general, por una parte; y que tienda a desarrollar competencias, y a propiciar una formación que este más centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos que le permitan re-crear estrategias de intervención, y no sólo aplicar recetas o rutinas establecidas¹¹

Muchos otros países con menos problemas que el nuestro, ya han empezado a dar pasos claros en esa dirección. El diploma que pretende otorgar la Comunidad Europea, el 'Euro PSY-T', con cuatro años de estudios básicos, marchan en dirección de ofrecer más formación básica posponiendo las especializaciones¹². Tanto en Europa como en EE.UU. la apuesta es por un licenciado con una formación disciplinaria general, y desplazar las especializaciones hacia los postgrados. Aunque no se trata de copiar sistemáticamente tendencias extranjeras,

éstas si constituyen alertas sobre los límites de una formación dirigida a la rápida profesionalización.

La necesidad de realizar un examen en profundidad de la calidad de la formación básica de los estudiantes cobra, en estas condiciones, un valor adicional. Varios indicadores señalan que estos profesionales entrarán a un mercado laboral incierto y con exigencias relacionadas con su conocimiento de un saber general. El alto número de asignaturas para el área de formación investigativa y de fundamentación teórica de la Psicología son buenos indicios, aunque todavía ni el uno ni el otro tengan un impacto claro sobre la práctica psicológica. Preocupa la poca fuerza que tiene el área de fundamentos socioculturales, particularmente cuando un buen sector de la psicología la sigue considerando una ciencia social.

El currículum no está concebido ni prepara para una formación moderna o para un mundo globalizado. Hay cierta timidez para replantear las bases y consolidar una formación dirigida hacia las competencias. Ante la crisis económica y social, que ya es crónica en la sociedad colombiana, ante el inmenso desafío de las universidades de asegurar sus clientelas en medio de la explosión demográfica de los planes, así como ante otra infinidad de pequeños problemas, la dirección académica parece concentrarse, invariablemente, en lo inmediato, en lo urgente, en lo aplicado. La vieja polaridad información-formación recobra su pertinencia.

11 En ese contexto, conocer de manera más precisa el área en la que se inscriben los programas y su relación con el área real de desempeño de los egresados, es capital para argumentar una decisión sobre las consecuencias de la profesionalización temprana. Esa información la deben tener los programas que se encuentran en el proceso de acreditación.

12 A este respecto es bueno leer el excelente texto de José Antonio Sánchez **La Formación Del Psicólogo. En Una Perspectiva Internacional.**

cia. Sobre todo para replantearla. No se trata de oponer esos polos, se trata de articularlos. Frente a la avalancha de información, tan importante como abrumadora, el papel de la selección de la buena formación se vuelve fundamental. La psicología en Colombia urge revisar los modelos de formación, recuperar los accesos a una información nueva, pertinente, básica. La vía en la que transita no parece garantizar las soluciones que le pide una sociedad maltratada, pero también con la necesidad de competir con los mejores.

Ahora bien, más allá de si existe una tendencia profesionalizante frente a una formación que recupere los elementos básicos de la formación del psicólogo, el problema central (para decirlo de manera polémica y quizá provocadora) que deja ver el panorama general de los programas de psicología, es que estaría en crisis la propia concepción enseñanza-aprendizaje. En otros términos, lo que está en duda es la propia estructura curricular y la manera de pensar los planes de estudio. Esta tendencia parece bastante global y domina buena parte de los programas, independientemente de su calidad. Esta apreciación se apoya en algunos indicadores: en general se ha encontrado un *vitae* más dirigido a multiplicar contenidos (recuérdese que el número de asignaturas de las 60 subáreas pasa el centenar), sin concentrar el esfuerzo en renovaciones curriculares tendientes a habilitar hacia el análisis, la sistematización, la construcción de criterios claros, o simplemente la capacidad para propiciar herramientas desde las cuales saber pensar la realidad psicológica. En la psicología académica actual en Colombia la gran tendencia considera que renovar se traduce en agregar nuevos contenidos, sin contemplar que la renovación atañe re-crear formas de trabajo y cambiar la concepción en los procesos de formación y aprendizaje académico. Otro indicador de esta falencia es la dispersión de campos en que se extienden las asignaturas.

Sería negar la realidad académica desconocer que, antes como ahora, hay algunos indicadores que señalan que se trabaja hacia criterios básicos, hacia la capacidad de analizar las intervenciones en función de elementos más amplios, y que están focalizados en el desarrollo de habilidades de pensamiento que habiliten a sus estudiantes para encontrar soluciones en un mundo bastante más complejo.

Cabe reconocer, igualmente, la presencia de elementos renovadores, que hacen pensar en búsquedas sobre terrenos fértiles. Las tendencias en los métodos de enseñanza, como también en los de evaluación, son un síntoma que revela procesos y búsquedas renovadores. Igual cosa puede decirse de plataformas de trabajo como la práctica, que sigue siendo un proceso de una enorme capacidad formadora, así como la presencia de las monografías de grado y la creciente incorporación de los estudiantes en monitorías y ayudantías tanto para la docencia como para la investigación.

Otra pregunta pertinente es saber si la formación de los psicólogos se sustenta en grandes paradigmas del pasado, rutinarios y conservadores, o si el panorama es más amplio. Para empezar a responder hay que decir que el panorama encontrado no es muy diferente del que se esperaba; un panorama que ha permanecido esencialmente intocable por muchos años (¿10, 15, ó 20?). Los programas académicos actuales no son, estructuralmente hablando, muy distintos. No deparan grandes sorpresas. Las semejanzas son tanto a nivel de la estructura curricular como de contenidos. Sin embargo, en los últimos 20 años, no solo la psicología ha cambiado bastante su faz, sino que la propia sociedad colombiana ha modificado, agudizado, y complejizado sus exigencias. Anteriormente se han criticado los cambios de los programas de estudio, por limitarse a introducir contenidos más o menos nuevos. Hay que advertir, sin em-

bargo, que muchos de los aportes disciplinarios de la psicología actual tienen una presencia bastante modesta en la psicología académica. Existen enfoques, propuestas y tendencias que se han esbozado tímidamente y de manera aislada, otras, en cambio, se han ignorado de manera absoluta. El control motor, el conexionismo, el procesamiento de la información, la Teoría de la Mente, por no citar sino algunos pocos campos que han sido relevantes para la comunidad internacional, no han tenido eco en la psicología académica en Colombia.

No todo son malas noticias. Vale la pena resaltar ciertos desplazamientos. Respecto a la tensión entre los fundamentos psicobiológicos versus los socioculturales, una de las polaridades clásicas en las que se ha desarrollado la psicología, parece ir ganando terreno el polo de los fundamentos psicobiológicos. Eso es por lo menos lo que se puede derivar de los formatos de los planes de psicología reportados. El impacto del desarrollo de la neuropsicología a partir de toda la tecnología 'imagenológica' de los últimos años, se deja sentir en la academia. La total ausencia de laboratorios y de esa tecnología en Colombia, abre una incógnita sobre las tendencias en las que se desarrolla el que-hacer de los neuropsicólogos, en el sentido de que su trabajo sigue un corte más tradicional y de evaluación. Sin responder del todo a la cuestión, la tendencia que muestra el acogimiento de los avances en el área neuropsicológica es bienvenida.

¿Cuál es el impacto de las múltiples opciones teóricas en las que se trabaja y cuyos problemas teóricos no han terminado de plantearse y menos aún de resolverse en los programas de psicología? Podría decirse que la presencia de un cierto eclecticismo es un primer resultado, el cual se ve reforzado por el énfasis hacia la profesionalización. ¿Cuá-

les son los epistemes guías para la formación actual de los psicólogos en Colombia? La respuesta más general es que la psicología marcha hacia una formación con un corte aplicado y profesionalizante. Hacia lo psicobiológico, en detrimento de lo sociocultural.

La propuesta del ECAES con la construcción de las pruebas va a jugar un papel decisivo frente a esta disyuntiva. Dentro de los datos reportados, hay un mayor predominio de índices que dan cuenta de una formación más profesionalizante, pero no cabe duda que también hay conciencia de las necesidades de una formación más básica e integral. Por otra parte, sin ser la única vía, apostarle a las competencias implicará un viraje para la estructura actualmente dominante, y puede significar el inicio de buenos cambios.

La pregunta entonces es si tenemos una formación que permita interpretar y actuar nuestra sociedad queda en suspenso.

Bibliografía

- Cortés Peña, O.F. (2003). *Segundo informe consolidado con 33 programas. Análisis de los formatos de caracterización para los programas de pregrado en psicología*. Documento elaborado para ASCOFAPSI.
- Puche Navarro, R. & Castillo E. (2001). Problemas centrales de la psicología académica en Colombia. *En Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (Ed. JP.Toro y J.Villegas) Sociedad Interamericana de Psicología. Santiago de Chile.
- Sánchez, J.A. (2003). *La formación del psicólogo en una perspectiva internacional*. Documento elaborado para ASCOFAPSI.

ANEXO A ASCOFAPSI / ICFES

Formulario de caracterización Programas de pregrado en Psicología

INTRODUCCIÓN

El formulario de caracterización de los programas de pregrado en psicología, ha sido diseñado con el propósito generar un marco de referencia gracias a la información sistemática brindada por cada una de las facultades para fundamentar el examen de estado de los psicólogos. La información suministrada será utilizada con esta única finalidad y se mantendrá con seguridad y confidencialidad.

ESTE FORMULARIO CONSTA DE CINCO DIMENSIONES:

I. IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

- 1.1 Marco Legal del Programa
- 1.2 Ubicación Geográfica del Programa

II. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

- 2.1 Características generales del programa
- 2.2 Justificación del programa
- 2.3 Objetivo general del programa
- 2.4 Impacto regional del programa
- 2.5 Estrategias pedagógicas del programa
- 2.6 Tipos de evaluación académica

III. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

- 3.1 Criterios de análisis para la admisión de los aspirantes
- 3.2 Criterios de permanencia, reconocimiento y grado
- 3.3 Perfil ocupacional de los egresados

IV. NÚCLEO COMÚN: EJES DISCIPLINARIOS EN PSICOLOGÍA

- 4.1 Historia de la Psicología, Epistemología, Modelos Teóricos y Metodológicos

- 4.2 Bases Psicobiológicas del Comportamiento
- 4.3 Procesos Psicológicos Básicos
- 4.4 Bases Socioculturales del Comportamiento Humano
- 4.5 Problemas Fundamentales de la Psicología Individual
- 4.6 Problemas Fundamentales de la Psicología Social
- 4.7 Psicología Evolutiva
- 4.8 Fundamentos Interdisciplinarios
- 4.9 Medición y Evaluación Psicológica
- 4.10 Formación Investigativa

V. NÚCLEO FLEXIBLE: ÁREAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENFOQUES PREDOMINANTES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

- 5.1 Área de Psicología Clínica y de la Salud
- 5.2 Área de Psicología Organizacional
- 5.3 Área de Psicología Educativa
- 5.4 Área de Psicología Social y Comunitaria
- 5.5 Área de Psicología Jurídica
- 5.6 Área Profesional Opcional
- 5.7 Enfoques Psicológicos predominantes en el programa
 - 5.7.1 Participación de los enfoques en las asignaturas del programa de psicología
 - 5.7.2 Descripción general de los principales enfoques que fundamentan el programa de Psicología

Para diligenciar cada campo, basta con hacer un “click” en la ventana de texto correspondiente. Puede modificar y guardar la información del archivo como cualquier programa de formato Word en versión 97.

POR FAVOR ANEXE UNA COPIA DEL PLAN DE ESTUDIOS.

I. IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

1.1. MARCO LEGAL DEL PROGRAMA

Este apartado contiene la información de registro oficial y representantes legales del programa

P1	INSTITUCIÓN	
P2	NOMBRE DEL PROGRAMA	
P3	CÓDIGO SEGÚN EL SNIES	
P4	NORMA DE CREACIÓN	
P5	TIPO DE ACUERDO	
P6	RESOLUCIÓN No.	
P7	FECHA DE EXPEDICIÓN	
P8	ORGANO QUE LA EXPIDE	
P9	AÑO DE INICIACIÓN	
P10	REPRESENTANTE LEGAL	
P11	DECANO	

1.2. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL PROGRAMA

Este apartado contiene los datos de localización geográfica del programa

P12	CIUDAD O MUNICIPIO				
P13	DEPARTAMENTO				
P14	DIRECCIÓN				
P15	TELÉFONO		P16	FAX	
P17	A. AÉREO		P18	E-MAIL	

II. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

2.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROGRAMA

A continuación encontrará algunas preguntas relacionadas con las características generales del programa de Psicología, si alguna no aplica en su caso la puede dejar en “blanco”.

P19	TÍTULO QUE OTORGA	
P20	DURACIÓN EN AÑOS	
P21	AÑO DE LA ÚLTIMA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR ANTE EL ICFES	

MODALIDAD ASISTENCIAL	P22. PRESENCIAL	<input type="checkbox"/>	P23. A DISTANCIA	<input type="checkbox"/>
JORNADAS DEL PROGRAMA	P24. DIURNA	<input type="checkbox"/>	P25. NOCTURNA	<input type="checkbox"/>
DATOS PROGRAMA A DISTANCIA	P26. SEMESTRES (#)	<input type="checkbox"/>	P27. ESTUDIANTES (#)	<input type="checkbox"/>
DATOS JORNADA DIURNA	P28. SEMESTRES (#)	<input type="checkbox"/>	P29. ESTUDIANTES (#)	<input type="checkbox"/>
DATOS JORNADA NOCTURNA	P30. SEMESTRES (#)	<input type="checkbox"/>	P31. ESTUDIANTES (#)	<input type="checkbox"/>
EGRESADOS DEL PROGRAMA	P32. PROMOCIONES (#)	<input type="checkbox"/>	P33. AÑO DE LA PRIMERA PROMOCIÓN	<input type="checkbox"/>

IDENTIFIQUE LAS INSTANCIAS QUE ESTÁN AUTORIZADAS PARA HACER MODIFICACIONES INTERNAS AL CURRÍCULO (Puede marcar una o más opciones)	P34. CONSEJO SUPERIOR	<input type="checkbox"/>	P35. CONSEJO ACADÉMICO	<input type="checkbox"/>
	P36. COMITÉ CURRICULAR	<input type="checkbox"/>	P37. DECANO	<input type="checkbox"/>
	P38. JEFES DE AREA	<input type="checkbox"/>	P39. DOCENTES	<input type="checkbox"/>
	P40. ¿OTRA INSTANCIA? _____			

¿CUÁLES DE LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS PRESENTA EL CURRÍCULO ACTUAL? (Puede marcar una o más opciones)	P41. TIENE CRÉDITOS	<input type="checkbox"/>	P42. ES NUCLEAR	<input type="checkbox"/>
	P43. TIENE ÁREAS	<input type="checkbox"/>	P44. ES MODULAR	<input type="checkbox"/>
	P45. CICLO BÁSICO	<input type="checkbox"/>	P46. CICLO PROFESIONAL	<input type="checkbox"/>
	P47. ¿OTRA CARACTERÍSTICA? _____			

P48. ETAPA ACTUAL DEL PROGRAMA DENTRO DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN	1. FUNDAMENTACIÓN	<input type="checkbox"/>	2. AUTOEVALUACIÓN	<input type="checkbox"/>
	3. CONCEPTO PARES	<input type="checkbox"/>	4. ESTÁ ACREDITADO	<input type="checkbox"/>

2.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

P49. Describa brevemente los aspectos que justifican la existencia del programa

--

2.3 OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

P50. Enuncie el objetivo general del programa

--

2.4. IMPACTO REGIONAL DEL PROGRAMA

P51. DESCRIBA BREVEMENTE EL IMPACTO REGIONAL QUE TIENE EL PROGRAMA DE PSICOGÍA	
P52. ENUNCIE LOS CINCO CONVENIOS DE COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL DE MAYOR IMPORTANCIA QUE TIENE ACTUALMENTE EL PROGRAMA	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
P53. ENUNCIE LOS TRES ASPECTOS MÁS IMPORTANTES QUE BRINDA EL PROGRAMA EN LA FUNCIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	1.
	2.
	3.

2.5. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Enuncie las estrategias pedagógicas empleadas con mayor frecuencia durante el proceso de enseñanza aprendizaje

P54. ESTRATEGIA (1):
P55. ESTRATEGIA (2):
P56. ESTRATEGIA (3):

2.6. TIPOS DE EVALUACIÓN ACADÉMICA

Enuncie los principales tipos de evaluación académica empleados con mayor frecuencia durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

P57. EVALUACIÓN (1):

P58. EVALUACIÓN (2):

P59. EVALUACIÓN (3):

De acuerdo con su opinión, marque con una “X” el grado de aplicación potencial (Alto – Medio – Bajo) que puede tener cada uno de los siguientes tipos de pregunta para la evaluación de competencias en Psicología:

TIPO DE PREGUNTA	ALTO	MEDIO	BAJO
P60. SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA			
P61. SELECCIÓN MÚLTIPLE CON MÚLTIPLE RESPUESTA			
P62. ANÁLISIS DE RELACIÓN (AFIRMACIÓN – RAZÓN)			
P63. INFORMACIÓN SUFICIENTE			
P64. FALSO Y VERDADERO			
P65. COMPLETAR ENUNCIADOS			
P66. APAREAMIENTO DE OPCIONES			
P67. ANÁLISIS DE CASOS (SEMI-ESTRUCTURADOS)			
P68. APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS			
P69. ELABORACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES			
P70. CUADROS COMPARATIVOS Y SINÓPTICOS			
P71. RESPUESTA TIPO ENSAYO (PREGUNTAS ABIERTAS)			
P72. ¿OTRO TIPO DE PREGUNTA?			

III. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

3.1. CRITERIOS DE ANÁLISIS PARA LA ADMISIÓN DE LOS ASPIRANTES

A Continuación encontrará una lista de criterios que se pueden emplear para analizar la admisión de los aspirantes, marque con una “X” frente a cada uno de ellos “Si” los tiene en cuenta o “No”.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	SI	NO
P73. INFORME DE CALIFICACIONES DE LOS GRADOS : 9º, 10º Y/O 11º		
P74. PERFIL DE PERSONALIDAD		
P75. PRUEBAS DE HABILIDADES ESPECÍFICAS		
P76. PERFIL SOCIAL Y DEMOGRÁFICO		
P77. INTERESES PROFESIONALES		
P77. CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN PSICOLOGÍA		
P78. FACTORES DE RIESGO DE DESERCIÓN ACADÉMICA		
P79. EXÁMEN ESPECIAL DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD		
P80. EXAMEN DE ESTADO		
P81. ENTREVISTA DE SELECCIÓN		

3.2. CRITERIOS DE PERMANENCIA, RECONOCIMIENTO Y GRADO

A Continuación encontrará una lista de criterios para la permanencia, reconocimiento y grado de los estudiantes, por favor marque con una “X” frente a cada uno de ellos “Si” los tiene en cuenta o “No”.

CRITERIOS DE PERMANENCIA	SI	NO
P82. EL PROMEDIO DE SEMESTRE DETERMINA LA CARGA ACADÉMICA		
P83. EXISTE UN LÍMITE PARA REPETIR UNA MISMA ASIGNATURA		
P84. SE PUEDEN TOMAR ASIGNATURAS DE DOS O MÁS SEMESTRES		
P85. EXISTEN ESTRATEGIAS DE APOYO ACADÉMICO PARA REPITENTES		
P86. LOS ESTUDIANTES PUEDEN SOLICITAR UN ESTUDIO DE REINGRESO		
P87. SE BRINDA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR ASIGNATURAS		
P88. EXISTE UN PROMEDIO ACADÉMICO MÍNIMO DE PERMANENCIA		
P89. ESTE PROMEDIO ACADÉMICO ES DE: _____ (EN LA ESCALA DE 1.0 A 5.0)		
CRITERIOS DE RECONOCIMIENTO	SI	NO
P90. HAY MENCIONES DE HONOR PARA LOS MEJORES ESTUDIANTES		
P91. SE OFRECEN BECAS PARA LOS MEJORES PROMEDIOS ACADÉMICOS		
P92. LOS MEJORES ESTUDIANTES PUEDEN SER ELEGIDOS COMO MONITORES		
CRITERIOS DE GRADO	SI	NO
P93. LA PRÁCTICA PROFESIONAL ES UN REQUISITO OBLIGATORIO DEL PROGRAMA		
P94. LA TESIS ES UN REQUISITO OBLIGATORIO PARA OPTAR AL GRADO		
P95. LA TESIS ES UNA OPCIÓN PARA OPTAR AL GRADO		
P96. HAY CURSOS O SEMINARIOS AVANZADOS PARA OPTAR AL GRADO		
P97. HAY PROYECTOS INSTITUCIONALES PARA OPTAR AL GRADO		

3.3. PERFIL OCUPACIONAL DEL EGRESADO

P98. ENUNCIE EN ORDEN DE IMPORTANCIA LAS TRES PRINCIPALES ÁREAS PROFESIONALES DONDE SE ENCUENTRAN VINCULADOS SUS EGRESADOS	1.
	2.
	3.
P99. DESCRIBA BREVEMENTE LAS CINCO PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL OCUPACIONAL DE SUS EGRESADOS	1.
	2.
	3.
	4.
	5.

IV. NÚCLEO COMÚN: EJES DISCIPLINARIOS EN PSICOLOGÍA

A continuación encontrará diez ejes disciplinarios identificados a partir de los estándares de calidad aplicados a la formación en Psicología. Por favor identifique el número y las asignaturas de su programa que pertenecerían a cada eje y formule las tres principales competencias esperadas.

4.1.	HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA, EPISTEMOLOGÍA, MODELOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	P100. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO			
	FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.	2.

4.2.	BASES PSICOBIOLOGICAS DEL COMPORTAMIENTO	P101. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO			
	FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.	2.

4.3.	PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS	P102. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO			
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.		
	2.		
	3.		

4.4.	BASES SOCIOCULTURALES DEL COMPORTAMIENTO HUMANO	P103. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO			
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.		
	2.		
	3.		

4.5.	PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA PSICOLOGÍA INDIVIDUAL	P104. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO			
	FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.	2.

4.6.	PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL	P105. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO			
	FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.	2.

4.7.	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	P106. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO			
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.		
	2.		
	3.		

4.8.	FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARIOS	P107. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO			
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.		
	2.		
	3.		

4.9.	MEDICIÓN Y EVALUACIÓN PSICOLÓGICA	P108. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE		
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO				
	FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.		
		2.		
		3.		

4.10.	FORMACIÓN INVESTIGATIVA	P109. NÚMERO DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA QUE PERTENECEN A ESTE EJE		
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTE EJE DISCIPLINARIO				
	FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL PSICÓLOGO PROFESIONAL DESDE ESTE EJE DISCIPLINARIO	1.		
		2.		
		3.		

DESCRIBA EL ÉNFASIS METODOLÓGICO QUE TIENE EL PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN	
DESCRIBA BREVEMENTE LOS PRINCIPALES ASPECTOS NORMATIVOS Y ÉTICOS QUE ORIENTAN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN	
ENUNCIE LAS OPCIONES QUE CONTEMPLA EL REGLAMENTO DE LA INSTITUCIÓN EN LA MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.
ENUNCIE LOS LABORATORIOS DE APOYO CON LOS QUE CUENTA EL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.
ENUNCIE LAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN CENTRALES QUE AGRUPAN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN QUE TIENE EL PROGRAMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5.

V. NÚCLEO FLEXIBLE: ENFOQUES PSICOLÓGICOS Y ÁREAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

ÁREAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

A continuación encontrará seis formatos para brindar la información correspondiente a cada una de las áreas profesionales que ofrezca su programa.

5.1. ÁREA PROFESIONAL	PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD
P110. TIEMPO DE LA PRÁCTICA EN MESES	
P111. NÚMERO DE ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTA ÁREA	
OBJETIVO GENERAL DEL ÁREA	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO QUE OFRECE EL PROGRAMA EN ESTA ÁREA PROFESIONAL	
ENUNCIE LOS TRES PROBLEMAS CENTRALES QUE ABORDA ESTA PRÁCTICA PROFESIONAL	1. 2. 3.
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL EGRESADO DESDE ESTA ÁREA PROFESIONAL	1. 2. 3.

5.2. ÁREA PROFESIONAL	PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL	
P112. TIEMPO DE LA PRÁCTICA EN MESES		
P113. NÚMERO DE ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTA ÁREA		
OBJETIVO GENERAL DEL ÁREA		
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO QUE OFRECE EL PROGRAMA EN ESTA ÁREA PROFESIONAL		
ENUNCIE LOS TRES PROBLEMAS CENTRALES QUE ABORDA ESTA PRÁCTICA PROFESIONAL	1.	
	2.	
	3.	
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL EGRESADO DESDE ESTA ÁREA PROFESIONAL	1.	
	2.	
	3.	

5.3. ÁREA PROFESIONAL	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	
P114. TIEMPO DE LA PRÁCTICA EN MESES		
P115. NÚMERO DE ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTA ÁREA		
OBJETIVO GENERAL DEL ÁREA		
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO QUE OFRECE EL PROGRAMA EN ESTA ÁREA PROFESIONAL		
ENUNCIE LOS TRES PROBLEMAS CENTRALES QUE ABORDA ESTA PRÁCTICA PROFESIONAL	1.	
	2.	
	3.	
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL EGRESADO DESDE ESTA ÁREA PROFESIONAL	1.	
	2.	
	3.	

5.4. ÁREA PROFESIONAL	PSICOLOGÍA SOCIAL Y COMUNITARIA	
	P116. TIEMPO DE LA PRÁCTICA EN MESES	
	P117. NÚMERO DE ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTA ÁREA	
OBJETIVO GENERAL DEL ÁREA		
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO QUE OFRECE EL PROGRAMA EN ESTA ÁREA PROFESIONAL		
ENUNCIE LOS TRES PROBLEMAS CENTRALES QUE ABORDA ESTA PRÁCTICA PROFESIONAL	1.	
	2.	
	3.	
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL EGRESADO DESDE ESTA ÁREA PROFESIONAL	1.	
	2.	
	3.	

5.5. ÁREA PROFESIONAL	PSICOLOGÍA JURÍDICA
P118. TIEMPO DE LA PRÁCTICA EN MESES	
P119. NÚMERO DE ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTA ÁREA	
OBJETIVO GENERAL DEL ÁREA	
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO QUE OFRECE EL PROGRAMA EN ESTA ÁREA PROFESIONAL	
ENUNCIE LOS TRES PROBLEMAS CENTRALES QUE ABORDA ESTA PRÁCTICA PROFESIONAL	1.
	2.
	3.
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL EGRESADO DESDE ESTA ÁREA PROFESIONAL	1.
	2.
	3.

5.6. OTRA ÁREA PROFESIONAL.		
P120. TIEMPO DE LA PRÁCTICA EN MESES		
P121. NÚMERO DE ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A ESTA ÁREA		
OBJETIVO GENERAL DEL ÁREA		
ENUNCIE LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO QUE OFRECE EL PROGRAMA EN ESTA ÁREA PROFESIONAL		
ENUNCIE LOS TRES PROBLEMAS CENTRALES QUE ABORDA ESTA PRÁCTICA PROFESIONAL	1.	2.
FORMULE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL EGRESADO DESDE ESTA ÁREA PROFESIONAL	1.	2.
	3.	

5.7. ENFOQUES PSICOLÓGICOS PREDOMINANTES EN EL PROGRAMA

5.7.1. Participación de los enfoques en las asignaturas del programa de psicología

A continuación encontrará una lista con los principales enfoques psicológicos y una columna para identificar el porcentaje de participación que tiene cada uno de ellos en el programa, verificando que la sumatoria sea igual al 100%

ENFOQUE PSICOLÓGICO		PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN
P122	COGNOSCITIVO	
P123	CONDUCTUAL	
P124	CONSTRUCTIVISTA	
P125	HUMANÍSTA	
P126	PSICODINÁMICO Y CORRIENTES DERIVADAS	
P127	PSICOBIOLOGICO	
P128	SISTÉMICO	
P129	CULTURAL	
P130	¿OTRO ENFOQUE? _____	

5.7.2 Descripción general de los principales enfoques que fundamentan el programa de psicología

Finalmente, describa brevemente los tres enfoques con mayor participación porcentual dentro de su programa

DESCRIBA BREVEMENTE EL O LOS ENFOQUES PSICOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA FORMACIÓN DESDE SU PROGRAMA	ENFOQUE (1) _____
	ENFOQUE (2) _____
	ENFOQUE (3) _____
ENUNCIE LAS TRES PRINCIPALES COMPETENCIAS ESPERADAS EN EL EGRESADO DESDE ESTA PERSPECTIVA GENERAL DEL PROGRAMA	1. _____
	2. _____
	3. _____

HA FINALIZADO EL FORMULARIO, MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ECAES de Psicología 2003: Descripción general del proceso y de los resultados

JOSÉ RODRÍGUEZ VALDERRAMA

*Coordinador Académico
ECAES de Psicología
joserodriguez@cable.net.co*

El Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES) para el programa de pregrado de psicología del año 2003, preparado por ASCOFAPSI en convenio con el ICFES, ha implicado el desarrollo de una serie de etapas cuyo objetivo fundamental ha sido "garantizar un proceso de evaluación representativo, ajustado a los estándares nacionales de calidad, asegurando la confidencialidad, imparcialidad, confiabilidad y validez de los instrumentos

Invitación y convocatoria a las instituciones formadoras de Psicólogos

La primera actividad contemplada en el Plan de Trabajo General fue la invitación y convocatoria de las instituciones de educación superior que forman psicólogos en el país, para participar y contribuir en la estructuración y elaboración del examen. Para tal fin, el 19 de marzo de 2003 se realizó el "Encuentro de Evaluación de la Calidad Académica en Programas de Psicología", el cual tuvo lugar en la sede Jardín de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. En este encuentro se contó con la presencia del Director del ICFES, Dr. Daniel Bogoya, quien

realizó una presentación acerca de la definición y los propósitos de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior y del Coordinador Académico del proyecto, Dr. José Rodríguez Valderrama quien presentó el Plan de Trabajo y lideró una discusión sobre la caracterización de los programas de psicología y las áreas comunes y básicas que incluiría el examen.

Al encuentro asistieron decanos, directores y docentes de 38 instituciones formadoras de psicólogos a nivel nacional, de éstas, 14 se encuentran afiliadas a ASCOFAPSI. Ver Tabla 1.

Preparación del documento de partida

La fundamentación conceptual proporcionó el marco de referencia necesario para definir las especificaciones de la prueba. De acuerdo con lo planteado por ASCOFAPSI y con los términos de referencia del contrato, en la fundamentación conceptual se incluyeron los referentes nacionales e internacionales de la formación de pregrado en psicología, así como información acerca de la caracterización de los programas de psicología en Colombia definida a partir de los

TABLA 1
Instituciones formadores asistentes al Encuentro de Evaluación de la Calidad Académica
en Programas de Psicología organizados por ASCOFAPSI

Encuentro de evaluación de la calidad académica en programas de psicología

Institución	Asistentes
Corporación Universitaria del Sinú	1
Corporación Universitaria de Ibagué	2
Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar	1
Fundación Universitaria Los Libertadores	1
Fundación Universitaria Luis Amigó	1
Fundación Universitaria de Popayán	1
Universidad Cooperativa de Colombia Barrancabermeja	2
Universidad Cooperativa de Colombia Villavicencio	1
Universidad Cooperativa de Colombia Neiva	1
Universidad Cooperativa de Colombia Popayán	1
Universidad Cooperativa de Colombia Santa Marta	1
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	1
Universidad Piloto de Colombia	1
Universidad Surcolombiana	1
Universidad Antonio Nariño	1
Universidad Autónoma de Bucaramanga	2
Universidad Católica Popular de Risaralda	1
Universidad de Antioquia	1
Universidad de la Sabana	1
Universidad de Pamplona	1
Universidad del Magdalena	1
Universidad del Norte	1
Universidad El Bosque	1
Universidad Manuela Beltrán	1
Universidad Metropolitana	1
Universidad Nacional	1
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	4
Universidad Santiago de Cali	1
Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar	1
Universidad de San Buenaventura Cali	1
Universidad de San Buenaventura Medellín	1
Universidad Pontificia Bolivariana Medellín	1
Universidad del Valle	1
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	1
Pontificia Universidad Javeriana Cali	1
Universidad de Manizales	1
Universidad Mariana	1
TOTAL	44

estándares de calidad para los programas de psicología, contemplados en el Decreto 1527 de 2002, todo esto con el fin de garantizar que el examen se ajustara a la normatividad vigente y, en particular, a los elementos curriculares comunes encontrados en los programas ofrecidos a nivel nacional.

Referentes teóricos internacionales

La elaboración del documento acerca de los referentes teóricos internacionales de la formación del psicólogo fue encomendada al profesor José Antonio Sánchez. En el documento se hace un bosquejo de algunos estudios, recomendaciones y acuerdos vigentes en algunos países acerca de la formación académica de los psicólogos y de su ejercicio profesional. Incluye una mirada a la formación del psicólogo en los Estados Unidos, en la Comunidad Europea y en España, así como una revisión de los planes de estudio de algunas universidades de Chile, Brasil, México, Perú, Argentina y República Dominicana.

Referentes teóricos nacionales

Con el fin de obtener información que permitiera la elaboración del documento acerca de los referentes nacionales de la formación del psicólogo, ASCOFAPSI diseñó un formulario de caracterización de programas de pregrado en psicología, tomando como punto de partida los aspectos curriculares básicos establecidos en el Artículo 4 del Decreto 1527 de 2002. En el formulario se indaga por los siguientes aspectos:

1. Identificación del Programa
 - Marco Legal del Programa (información de registro oficial y representantes legales del programa)
 - Ubicación Geográfica del Programa
2. Descripción General del Programa
 - Características generales del programa

(título que otorga, metodología del programa, jornada, número de estudiantes matriculados, número de promociones, proceso de acreditación del programa, entre otros)

Justificación del programa

Objetivo general del programa

Impacto regional del programa

Estrategias pedagógicas del programa (estrategias pedagógicas empleadas con mayor frecuencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje)

Tipos de evaluación académica (tipos de evaluación académica empleados con mayor frecuencia durante el proceso de enseñanza aprendizaje)

3. Características de los Estudiantes

Criterios de análisis para la admisión de los aspirantes

Criterios de permanencia, reconocimiento y grado

Perfil ocupacional de los egresados

4. Núcleo común: Ejes Disciplinarios en Psicología (identificación del número y las asignaturas del programa que pertenecerían a cada eje y formulación de las tres principales competencias que deben desarrollar los estudiantes en cada uno).

Historia de la Psicología, Epistemología, Modelos Teóricos y Metodológicos

Bases Psicobiológicas del Comportamiento

Procesos Psicológicos Básicos

Bases Socioculturales del Comportamiento Humano

Problemas Fundamentales de la Psicología Individual

Problemas Fundamentales de la Psicología Social

Psicología Evolutiva

Fundamentos Interdisciplinarios

Medición y Evaluación Psicológica

Formación Investigativa

5. Núcleo Flexible: Áreas de Formación Profesional y Enfoques Predominantes en la Formación del Psicólogo (identificación del objetivo general de cada área, del número y las asignaturas del programa que pertenecerían a cada una de ellas, enumeración de los tres problemas centrales que aborda la práctica profesional y formulación de las tres principales competencias que deben desarrollar los estudiantes).

Área de Psicología Clínica y de la Salud
 Área de Psicología Organizacional
 Área de Psicología Educativa
 Área de Psicología Social y Comunitaria
 Área de Psicología Jurídica
 Área Profesional Opcional

Enfoques Psicológicos predominantes en el programa (porcentaje de participación de cada enfoque en el plan de estudios y descripción de los mismos)

ASCOFAPSI solicitó a las instituciones formadoras que diligenciaran y enviaran el formulario de caracterización antes de la primera semana del mes de marzo de 2003 con el fin de que la profesora Rebeca Puche, a quien se le solicitó la elaboración del documento acerca de los referentes nacionales, contara con tiempo suficiente para analizar e incluir la información obtenida en su documento, sin embargo, hasta ese momento sólo se habían recibido 9 formularios, por lo que fue necesario ampliar el plazo hasta el 31 de marzo, fecha en la que se habían recibido 26 formularios.

Se había previsto que el documento de la profesora Puche se presentara en los talleres regionales, pero debido a la dilación de la entrega de los formularios por parte de las instituciones, en los talleres regionales se presentó una versión preliminar del documento con la información obtenida a partir de los 26 formularios recibidos. En el transcurso del mes de abril y los primeros días del mes de mayo, se recibieron 7 formularios más, de manera que la versión fi-

nal del documento de referentes nacionales contó con la información de 33 instituciones.

En su documento, la profesora Puche hace una caracterización de aspectos generales de los programas de psicología tales como su distribución geográfica, la cronología de su origen, modalidad (presencial-a distancia) y duración. Posteriormente, hace un cuidadoso análisis de aspectos académicos tales como estructura de los programas, estado de la acreditación, criterios de selección de los estudiantes, líneas de investigación, estrategias de enseñanza y evaluación, áreas y asignaturas que componen los planes de estudio, competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes, entre otros. Finalmente, esboza una panorámica de la formación del psicólogo en Colombia y da algunas recomendaciones.

Identificación de las áreas comunes de los programas de psicología del país

Adicionalmente, a partir de los formularios de caracterización y de los planes de estudio publicados en las páginas 'Web' de las instituciones formadoras, la Coordinación Académica adelantó la labor de identificar las áreas comunes y básicas de los programas de psicología ofrecidos a nivel nacional con el fin de orientar la definición de las especificaciones de la prueba. En el Encuentro de Evaluación de la Calidad Académica en Programas de Psicología, mencionado anteriormente, se presentó un informe previo con la información de 39 planes de estudio de diferentes instituciones formadoras de psicólogos. De éstos, 14 fueron tomados de los formularios de caracterización diligenciados por las instituciones, los 25 restantes correspondían a planes de estudio tomados de las páginas de las instituciones.

Debido a que después de la fecha de realización del encuentro la Coordinación Académica continuó recibiendo formularios de

caracterización, en la versión final del estudio de las áreas comunes se contó con la información de 47 programas de psicología ofrecidos a nivel nacional. Ver Tabla 2.

Es importante aclarar que no se incluyó la información de las 66 instituciones formadoras que ofrecen programas de psicología, debido a que no fue posible obtener los planes de estudio de algunas de ellas.

TABLA 2
Instituciones formadoras cuyos programas de psicología fueron incluidos en la identificación de las áreas comunes

INSTITUCIÓN	FUENTE DE INFORMACIÓN
Corporación Educativa Mayor de Desarrollo Simón Bolívar	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Corporación Universidad Piloto de Colombia	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Corporación Universitaria de Ibagué	Página WEB
Corporación Universitaria de Santander	Página WEB
Corporación Universitaria del Sinú	Página WEB
Corporación Universitaria Iberoamericana	Página WEB
Corporación Universitaria Remington	Página WEB
Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar	Página WEB
Fundación Universitaria Católica del Norte	Página WEB
Fundación Universitaria Konrad Lorenz	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Fundación Universitaria Los Libertadores	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Fundación Universitaria Luis Amigó	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Fundación Universitaria Manuela Beltrán	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Fundación Universitaria San Martín	Página WEB
Fundación Universitaria "María Cano"	Página WEB
Institución Universitaria de Envigado	Página WEB
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Pontificia Universidad Javeriana Cali	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Antonio Nariño	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Católica de Colombia	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Cooperativa de Colombia Barrancabermeja	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Cooperativa de Colombia Bogotá	Página WEB
Universidad Cooperativa de Colombia Villavicencio	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Cooperativa de Colombia Neiva	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad de Antioquia	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad de Manizales	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad de La Sabana	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad de Los Andes	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad de Nariño	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad de Pamplona	Página WEB
Universidad de San Buenaventura Medellín	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad de San Buenaventura Cali	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad del Norte	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad del Valle	Página WEB
Universidad El Bosque	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Externado de Colombia	Página WEB
Universidad Incca de Colombia	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Mariana	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Metropolitana	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD**	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Nacional de Colombia	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Pontificia Bolivariana Medellín	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Pontificia Bolivariana Montería	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Santiago de Cali	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Santo Tomás	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Universidad Surcolombiana	Formulario ASCOFAPSI - ICFES
Total	47 planes de estudio

Como se ha mencionado anteriormente, la identificación de las áreas comunes de los planes de estudio se realizó tomando como criterio los estándares de calidad en programas de psicología establecidos en el Decreto 1527 de 2002. Para tal efecto, se estimó la frecuencia de las asignaturas ofrecidas por las instituciones en cada una de las áreas disciplinarias y profesionales definidas en el Artículo 4 del decreto.

Dada la heterogeneidad de las asignaturas, éstas fueron clasificadas además en

subáreas que permitieran evidenciar la diversidad de contenidos y enfoques ofrecidos por las instituciones. En los casos en los que no se contaba con el formulario de caracterización del programa, es decir, cuando se trataba de planes de estudio tomados de la página Web de la institución, las asignaturas se clasificaron teniendo en cuenta únicamente su denominación, ya que no se tenía información acerca de su contenido.

El resultado de esta exhaustiva revisión se resume en la Tabla 3

TABLA 3
Áreas comunes identificadas en 47 planes de estudio, teniendo en cuenta el Decreto 1527 de 2002

Historia de la psicología, epistemología, modelos teóricos y metodológicos	
Subáreas	N° de Asignaturas
Historia de la psicología	44
Tendencias actuales de la psicología	7
Epistemología	21
Epistemología de la psicología	15
Teorías y sistemas psicológicos	36
Teoría cognoscitiva	28
Teoría psicoanalítica	37
Teoría humanista	22
Teoría conductista	33
Otras teorías (sistémica, post-racional, gestalt, fenomenológica)	10
Total	259
Bases psicobiológicas del comportamiento	
Biodesarrollo	6
Biología	46
Etología	3
Neuroanatomía	10
Morfofisiología	12
Neurofisiología	16
Psicofisiología	21
Neuropsicología	35
Neurociencia	7
Psicoinmunología	2
Psicofarmacología	3
Total	161
Procesos psicológicos básicos	
Procesos psicológicos básicos	20
Procesos cognoscitivos	13
Motivación	20
Emoción	14

Continuación Tabla 3

Atención	3
Sensación	14
Percepción	21
Representación	2
Memoria	12
Aprendizaje	35
Pensamiento y lenguaje	22
Inteligencia y creatividad	4
Resolución de problemas	2
Total	182
Bases socioculturales del comportamiento	
Contexto cultural colombiano y latinoamericano	15
Psicología y cultura	47
Total	62
Problemas fundamentales de la psicología individual	
Psicopatología	53
Conducta anormal	20
Psicología de la personalidad	20
Sexualidad humana	11
Total	104
Problemas fundamentales de la psicología social	
Aprendizaje social	5
Desarrollo social y comunitario	2
Grupo familiar	6
Instituciones y socialización	3
Procesos sociales	11
Psicología comunitaria	16
Psicología social	53
Psicología de grupos	6
Total	102
Psicología evolutiva	
Psicología de la infancia	15
Psicología de la adolescencia	12
Psicología del adulto y del anciano	17
Psicología del desarrollo	30
Psicología evolutiva	33
Total	107
Fundamentos interdisciplinarios	
Axiología y ética	2
Axiología y ética profesional	1
Bioética	4
Ética	16
Ética del ejercicio profesional	15
Ciencias exactas (lógica, matemática)	32
Ciencias sociales (antropología, sociología, filosofía, historia)	114
Ciencias naturales (ecología, educación ambiental)	3
Lenguaje y comunicación (lingüística, habilidades de comunicación oral y escrita)	33
Constitución Política de Colombia	11
Otros (inglés, informática)	39
Total	270

Continuación Tabla 3

Medición y evaluación psicológica	
Diagnóstico psicológico	12
Entrevista psicológica	21
Evaluación psicológica	32
Evaluación y diagnóstico psicológico	3
Medición psicológica (pruebas psicológicas)	32
Pruebas de personalidad y pruebas proyectivas	9
Psicometría	33
Teoría de la medición, construcción de pruebas	2
Total	144
Formación investigativa	
Estadística (estadística I y II)	45
Estadística descriptiva	12
Estadística analítica o inferencial	15
Investigación	112
Investigación descriptiva y cualitativa	12
Investigación experimental y cuantitativa	15
Metodología de la investigación	59
Metodología y técnicas de la investigación	2
Práctica investigativa	33
Trabajo de grado	64
Total	369
Psicología clínica y de la salud	
Introducción a la psicología clínica	6
Psicología clínica	64
Psicoterapia	33
Intervención clínica	9
Seminario de casos	5
Terapia de grupo	12
Terapia familiar y de pareja	9
Práctica profesional en psicología clínica	42
Psicología de la salud	13
Legislación en salud	2
Práctica profesional en psicología de la salud	2
Seminario de profundización	19
Total	216
Psicología organizacional	
Introducción a la psicología organizacional	8
Psicología organizacional	69
Intervención en psicología organizacional	3
Seminario de casos	3
Fundamentos de administración	9
Gestión del talento humano	11
Habilidades gerenciales	5
Incentivos y salarios	2
Legislación laboral y seguridad social	13
Planeación y evaluación de proyectos	5
Presupuestos	4
Psicología del consumidor	4
Práctica profesional en psicología organizacional	42
Seminario de profundización	13
Total	191

Continuación Tabla 3

Psicología educativa	
Introducción a la psicología educativa	6
Psicología educativa	56
Psicología y pedagogía	3
Intervención en psicología educativa	6
Seminario de casos	2
Legislación educativa	2
Orientación y consejería	6
Problemas de aprendizaje y dificultades escolares	6
Teorías del aprendizaje	4
Práctica profesional en psicología educativa	41
Seminario de profundización	11
Total	143
Psicología social	
Psicología social y comunitaria	48
Evaluación social	1
Intervención social	7
Psicología ambiental	2
Práctica profesional en psicología social	31
Seminario de profundización	8
Total	97
Psicología jurídica	
Introducción a la psicología jurídica	3
Psicología jurídica	18
Intervención en psicología jurídica	1
Psicología criminológica	1
Seminario de casos	1
Práctica profesional en psicología jurídica	6
Seminario de profundización	6
Total	36
Área profesional opcional	
Psicología cognitiva	3
Práctica profesional en psicología cognitiva	2
Expresiones estéticas y ciudad	8
Psicología del deporte	6
Psicología y salud ocupacional	7
Neuropsicología (área profesional)	1
Total	27
TOTAL ASIGNATURAS CLASIFICADAS	2.470

Por otra parte, para determinar los enfoques predominantes en los programas de psicología se tomó la información suministrada por las instituciones en los formularios de caracterización. En la parte final del formu-

lario se debía estimar el porcentaje de participación de cada enfoque en el plan de estudios teniendo en cuenta que la sumatoria debía corresponder al 100%. Los datos recolectados se presentan en la Tabla 4.

TABLA 4
Enfoques predominantes en los planes de estudio del programa de psicología de 29
instituciones formadoras

INSTITUCIONES FORMADORAS	ENFOQUES									
	Cognos- citivo	Conduc- tual	Construc- tivista	Huma- nista	Psicodi- námico	Psicobio- lógico	Sisté- mico	Cul- tural	Empírico Analítico	Otros
Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar	20%			20%	20%	20%	20%			
Fundación Universitaria Konrad Lorenz									100%	
Universidad Javeriana Bogotá	16.7%	14.3%	19%	2.4%	14.3%	4.8%	9.5%	19%		
Universidad Javeriana Cali		33%		33%	33%					
Universidad Católica	20%	50%		20%		10%				
Universidad Cooperativa Barrancabermeja	22.2%			5.6%	27.8%	16.7%	5.5%	22.2%		
Universidad Cooperativa Neiva	25%	25%	12%	10%	15%	5%	8%			
Universidad Cooperativa Villavicencio	25%	5%	5%	25%	25%	5%	10%			
Universidad El Bosque	25%	25%				25%		25%		
Universidad Incca	20%	20%	20%	5%	5%		25%	10%		
Fundación Universitaria Los Libertadores	4%	4%	12%	4%	4%		4%			68%
Complejo niversidad de Manizales	33%	33%		33%						
Universidad Mariana	5%	20%	5%	20%	20%	10%	20%			
Universidad Metropolitana	10%	8%	12%	8%	32%	13%	1%	16%		
Universidad Nacional de Colombia	30%	30%			5%	25%		10%		
Universidad de la Sabana	20%	5%	30%	10%	10%	10%	5%	10%		
Universidad de Nariño	16%	17%		17%	33%		16%			
Universidad del Norte	25%	20%		25%		5%				25%
Intrapsíquico										
Universidad Piloto	10%	10%	5%	30%	20%	10%	5%	10%		
Universidad de San Buenaventura Cali	10%	10%	10%	15%	30%	15%		10%		
Universidad de San Buenaventura Medellín	35%	10%	5%	20%	25%			5%		

Continuación Tabla 4

INSTITUCIONES FORMADORAS	ENFOQUES									
	Cognoscitivo	Conductual	Construccionista	Humanista	Psicodinámico	Psicobiológico	Sistémico	Cultural	Empírico Analítico	Otros
Universidad Santiago de Cali	5%	5%	5%	18%	12%	10%	5%	5%		35% Social
Universidad Santo Tomás	13%	10%	11%	10%	5%	15%	16%	20%		
Universidad Surcolombiana	5%	20%	5%	20%	20%	20%	5%	5%		
Universidad Manuela Beltrán	16.6%	16.6%		16.6%	33.3%		16.6%			
Universidad Autónoma de Bucaramanga	40%	30%			30%					
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	10%	5%	25%	15%	5%	10%	10%	20%		
Universidad Pontificia Bolivariana Medellín	20%	5%	5%	30%	30%	10%				
Universidad Pontificia Bolivariana Montería		15%	15%	25%	15%	20%	5%	5%		

Especificaciones de la prueba

Para la preparación de las especificaciones del examen se tomaron como referente los estándares de calidad para los programas de psicología en Colombia, fijados por Decreto 1527 de 2002 por el gobierno nacional, en amplia consulta con la comunidad académica.

De acuerdo con este decreto, los propósitos de la formación de los psicólogos deben ser (decreto 1527, art.4º):

1. Desarrollo humanístico general y contacto con el pensamiento contemporáneo universal.
2. Fundamentación epistemológica y metodológica para el conocimiento tanto del comportamiento humano, como de los contextos y escenarios en que éste se desarrolla.
3. Formación de un pensamiento crítico, abierto y reflexivo.
4. Cultura del trabajo interdisciplinario para la conceptualización de problemas, la ac-

tividad investigativa y el desempeño profesional.

5. Compromiso social, respeto a la diferencia y la responsabilidad ciudadana.
6. Discernimiento ético frente a los problemas humanos y sociales que debe enfrentar.
7. Dominio del discurso oral y de la producción escrita.
8. Desarrollo en el estudiante del conocimiento y dominio de sí mismo.

Por su parte las competencias que deben lograrse, son:

1. Desarrollo de capacidad de análisis y juicio crítico.
 - " Visión histórica de los problemas fundamentales de la disciplina.
 - " Intentos de solución de ellos.
 - " Estado actual de la discusión teórica.
2. Desarrollo de instrumentos de observación, registro e intervención.

- " Fines pedagógicos.
- " Fines de producción de nueva información científica.
- " Fines de aplicación del conocimiento producido.

Los componentes curriculares básicos deben ser:

I. Formación disciplinaria

1. Historia de la Psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos.
2. Bases psicobiológicas del comportamiento.
3. Procesos psicológicos básicos y del comportamiento.
4. Bases socioculturales del comportamiento.
5. Problemas fundamentales de la psicología individual.
6. Problemas fundamentales de la psicología social.
7. Psicología evolutiva.
8. Formación en procesos investigativos.
9. Fundamentos interdisciplinarios.

II. Formación profesional

1. Fundamentación y formación en herramientas de práctica profesional.
2. Formación en estrategias y técnicas de intervención.

Por su parte, la formación profesional se hace en los siguientes componentes:

1. Clínico y de la salud.
2. Educativo.
3. Organizacional.
4. Social
5. Jurídico

Definición de los ejes temáticos a evaluar

A partir de una propuesta del Profesor Telmo Peña, de la Universidad Nacional y miembro del Comité Coordinador del ECAES, la Facultad de Psicología de la Universidad El Bosque preparó la definición de los componentes curriculares de la formación que fueron evaluados en el ECAES Psicología 2003. Esta propuesta fue la que guió la fundamentación teórica para la construcción de la prueba.

I. Formación Básica Disciplinaria e Interdisciplinaria

Para cada uno de los siguientes ejes curriculares, evalúese lo pertinente así:

1. Historia de la psicología, epistemología, modelos y metodológicos. Se evalúa aquí la claridad y adecuada formación intelectual del estudiante para: (a) situar en tiempo y lugar los diferentes momentos, culturas, focos problemáticos, paradigmas, modelos, teorías, métodos y lógicas subyacentes a lo largo del desarrollo histórico de la psicología como ciencia y como profesión; (b) establecer comparaciones disciplinarias e interdisciplinarias desde una perspectiva epistemológica; (c) hacer re-lecturas históricas reconstructivas desde las perspectivas epistemológicas de este momento.

2. Bases psicobiológicas del comportamiento. En este eje se evalúa si los psicólogos cuentan con los conocimientos que les permitan identificar: (a) los procesos biológicos en la génesis y el desarrollo del comportamiento tanto en lo concerniente a la evolución filogenética de la especie, como en cuanto a los procesos de diferenciación ontogenética. Asimismo, se espera que los psicólogos puedan analizar estructural y funcionalmente el sistema nervioso y las consecuencias psicológicas de los trastornos neurobiológicos. El desarrollo de tal capacidad de análisis supone conocimientos en Biología General, Etología, Neurociencia

cias, Psicofisiología y Neuropsicología (básica y clínica).

3. Procesos psicológicos básicos. En este eje se evalúa si los psicólogos cuentan con los conocimientos y habilidades analíticas e investigativas en el área de los llamados procesos psicológicos básicos del individuo, tales como los de senso-percepción, aprendizaje, motivación, emoción, memoria, pensamiento y lenguaje. En particular, se espera que puedan identificar los principales problemas que se han investigado respecto de tales procesos y los hallazgos actualizados más significativos de los diferentes paradigmas y programas de investigación.

4. Bases socioculturales del comportamiento humano. En este eje se evalúa si los psicólogos cuentan con los conocimientos concernientes a:

La investigación científica-disciplinaria e interdisciplinaria que les permitan comprender: (a) los procesos de la co-evolución de la cultura y las instituciones sociales; (b) los procesos de socialización del ser humano a lo largo de la ontogenia individualizante, (c) mostrar que al respecto cuentan con la fundamentación conceptual y las habilidades metodológicas básicas para poder leer, analizar y aplicar los resultados de la investigación científica.

Asimismo, deben identificar y analizar los principales aportes de disciplinas sociales como la antropología y la sociología para la comprensión del comportamiento humano en general y los procesos de socialización del comportamiento individual. Específicamente, se espera que los psicólogos puedan dar cuenta de los fundamentos conceptuales y las habilidades metodológicas para leer y analizar las investigaciones sobre el comportamiento de las especies sociales, las interacciones entre los condicionantes de natura y nurtura y los procesos de socialización del ser humano.

5. Problemas fundamentales de la psicología individual. En este eje se evalúa si los psicólogos han desarrollado las habilidades necesarias para asumir los procesos de evaluación, investigación y manejo de instrumentos propios de la psicología diferencial. Específicamente, se espera que los psicólogos tengan habilidades para el análisis de las principales teorías e investigaciones sobre la personalidad, y su evaluación diferencial conforme a los estudios más recientes de naturaleza biológica, psicológica y sociocultural.

6. Problemas fundamentales de la psicología social. En este eje se evalúa si los psicólogos cuentan con la fundamentación conceptual y las habilidades metodológicas y técnicas básicas que les permitan identificar, analizar e investigar los principales procesos y problemas relacionados con las interacciones sociales de los individuos y sus respectivos papeles en los grupos, las organizaciones y otros sistemas sociales en diferentes contextos culturales.

7. Psicología evolutiva. En este eje temático se evalúa si los psicólogos tienen los conocimientos y habilidades que les permitan identificar y analizar el desarrollo psicológico humano y su ciclo de vida a través de sus distintas etapas y dimensiones. Igualmente, deben contar con las adecuadas habilidades para el desarrollo, aplicación e interpretación de instrumentos que evalúen los niveles y procesos del desarrollo a lo largo del ciclo de vida y sus trastornos.

8. Medición y evaluación psicológica. En este eje temático se evalúa la fundamentación conceptual y las habilidades metodológicas y técnicas relacionadas con la medición y construcción de instrumentos y procedimientos que evalúen las llamadas inteligencias múltiples, así como los rasgos y estados psicológicos. Igualmente, se espera que los psicólogos muestren las debidas habilidades para la evaluación integral (cuanti-

tativa y cualitativa) de las personas, los grupos y las organizaciones desde una perspectiva psicológica.

9. Formación investigativa. En este eje temático se evalúa si los psicólogos cuentan con los conocimientos y habilidades fundamentales, tanto en la psicología básica como en la aplicada, para: (a) leer y comprender la literatura especializada (artículos, informes, libros, etc.); (b) diseñar y desarrollar proyectos investigativos; (c) analizar validamente los datos, establecer las inferencias apropiadas y darles la debida interpretación teórico práctica ; (d) redactar los informes correspondientes conforme a normas internacionales; (e) evaluar la producción investigativa de otras personas.

II. Formación Profesional

1. Psicología clínica y de la salud

- Psicología clínica

Teniendo en cuenta que la Psicología Clínica aplica la metodología científica al manejo del caso único, se espera que los psicólogos cuenten con los conocimientos y habilidades metodológicas, estratégicas e instrumentales para llevar a cabo los procesos de evaluación, formulación, intervención y seguimiento de casos relacionados con problemas de comportamiento del individuo (o de un grupo de individuos, en el caso de intervenciones grupales) y su solución para llevar una mejor calidad de vida.

- Psicología de la salud

Se espera que el psicólogo tenga los adecuados fundamentos conceptuales y habilidades metodológicas e instrumentales para: (a) acompañar el acto médico y la relación médico-paciente respecto de los problemas de comportamiento asociados con diferentes enfermedades, o problemáticas de salud; (b) para diseñar programas de pro-

moción de la salud y prevención de la enfermedad y aquellos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los individuos y de las comunidades; (c) contribuir al diseño, evaluación y mejoramiento de los procesos encomendados a los profesionales de la salud; (d) contribuir al diseño, gestión, evaluación, calidad y mejoramiento continuo de las instituciones que prestan servicios de salud.

2. Psicología educativa. En este componente se espera que los Psicólogos demuestren conocimientos y habilidades para (a) colaborar con el diseño, gestión, evaluación y toma de decisiones concernientes al proyecto educativo de las instituciones de educación (PEI) en todos sus niveles; (b) contribuir al diseño, gestión, evaluación y mejoramiento continuo de los procesos educativos a cargo de los profesores, los educadores, los directivos, los administradores, y los familiares de los educandos.

De igual manera, debe estar en capacidad de prestarle sus correspondientes servicios a los programas o acciones de la educación no formal orientados a las necesidades específicas de determinadas personas y grupos.

3. Psicología organizacional. Se espera que los psicólogos cuenten con los conocimientos y criterios analíticos concernientes a los fundamentos conceptuales del comportamiento de los individuos y los grupos en las organizaciones, así como con las habilidades metodológicas e instrumentales que les permitan diagnosticar, intervenir y evaluar apropiada y efectivamente, todos los procesos que involucran al ser humano en su interacción con el entorno organizacional, alrededor de la misión, visión, cultura corporativa, planes y estrategias de las organizaciones para las cuales presta sus servicios.

4. Psicología social. Se espera que los egresados del programa cuenten con la fun-

damentación conceptual (conocimientos) y las habilidades metodológicas y estratégicas que les permitan describir y dimensionar los comportamientos e interacciones de los individuos, los grupos y las organizaciones, principalmente en cuanto a:

- Las representaciones sociales
- Los procesos de organización y comunicación
- El desempeño de roles o papeles diferenciales (por género, clases, etnias, etc.)
- Los procesos de cooperación, solución de problemas y prevención de conflictos
- La autogestión grupal y comunitaria
- El mejoramiento de la calidad de la vida
- Los procesos de investigación social
- El diseño y gestión de programas de intervención
- La construcción de instrumentos para la evaluación social

5. Psicología jurídica. En este eje han de evaluarse (a) el conocimiento y comprensión de las relaciones entre la Psicología y el Derecho, que sustentan el papel profesional del psicólogo jurídico; (b) el dominio temático de los modelos de intervención en psicología jurídica; (c) las habilidades en el diagnóstico de psicopatologías asociadas con el comportamiento delictivo; (d) los conceptos de atribución de responsabilidad legal; (e) las técnicas de evaluación de la simulación y engaño; así como, (f) el manejo de instrumentos de evaluación y las competencias analíticas que sustenten informes periciales.

Definición de la estructura de la prueba

En las reuniones del Comité Coordinador realizadas en el mes de abril, se tomaron

las siguientes decisiones en relación con las especificaciones de la prueba:

1. El examen se haría en dos sesiones, durante las cuales los examinandos responderían trescientos ítems.
2. Doscientos ítems corresponderían al núcleo común o troncal o básico de la formación en Psicología.
3. Cien ítems corresponderían a la formación profesional en las áreas de Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Organizacional, Psicología Educativa, Psicología Social y Comunitaria, Psicología Jurídica. De los cien ítems, cincuenta debían ser comunes a las 5 áreas y cincuenta específicos del área.
4. Los examinandos deberían escoger una de las áreas profesionales y solamente serían examinados en ésta.
5. De acuerdo con lo anterior, la prueba estaría conformada por doscientos cincuenta ítems comunes y cincuenta específicos por área.
6. El número de ítems convenido para el núcleo básico o troncal, fue el siguiente:

Historia de la psicología, epistemología, modelos teóricos y metodológicos	20
Bases psicobiológicas del comportamiento	20
Procesos psicológicos básicos	34
Bases socioculturales del comportamiento humano	20
Problemas fundamentales de la psicología individual	34
Problemas fundamentales de la psicología social	20
Psicología evolutiva	20
Medición y evaluación psicológica	16
Formación investigativa	16
Total	200

Talleres regionales

La siguiente actividad adelantada por ASCOFAPSI fue la realización de cinco talleres regionales en Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Bucaramanga. De acuerdo con lo estipulado en los términos de referencia del contrato, los talleres debían contar con la participación de la comunidad académica correspondiente

Descripción de los talleres

Se esperaba que a los talleres regionales asistieran representantes del mayor número posible de instituciones formadoras con sede en la región. Para ello, en las semanas anteriores, se les envió una comunicación por correo electrónico a las instituciones formadoras para que designaran y enviaran sus representantes. Estas comunicaciones se hicieron tanto por parte de la Coordinación Académica, como de cada uno de los cinco coordinadores regionales designados por ASCOFAPSI para cada taller.

Cada taller regional se celebró durante un día en dos jornadas: una matinal y una en la tarde en sesiones de alrededor de 4 horas de duración, en las siguientes fechas:

Taller regional de Bogotá
Mayo 17
Universidad El Bosque

Taller regional de Bucaramanga
Mayo 20
Universidad Autónoma UNAB

Taller regional de Barranquilla
Mayo 23
Universidad del Norte

Taller regional de Cali
Mayo 27
Pontificia Universidad Javeriana

Taller regional de Medellín
Mayo 30
Universidad Pontificia Bolivariana

Para cada taller hubo un coordinador que fue psicólogo de la ciudad sede y asistió también el Coordinador Académico del ECAES.

Elaboración de la Guía de Prueba

La guía de la prueba fue elaborada por el ICFES a partir del documento de partida entregado por ASCOFAPSI el 13 de junio.

En la versión final del documento de partida se incluyó la siguiente información:

1. Estadísticas de los programas de psicología ofrecidos a nivel nacional
2. Conceptualización del examen
3. Definición de los ejes temáticos que se evaluarían
4. Informe de resultados de los talleres regionales
5. Explicación de los formatos de preguntas que se utilizarían
6. Veinte ejemplos de preguntas de diferentes áreas y formatos, tomados de los ítems elaborados en los talleres regionales

La guía fue publicada en la página Web del ICFES en el mes de agosto.

Taller de elaboración de ítems

ASCOFAPSI y el Comité Coordinador del proyecto acordaron que la metodología más apropiada para elaborar los ítems que conformarían la forma final de la prueba, era la realización de un taller de dos semanas de duración en un lugar alejado de los centros universitarios en el que los asistentes dispusieran de tiempo completo para producir y revisar los ítems.

El taller se realizó entre 1 y el 12 de julio de 2003 en el Centro de Convenciones 'Casa de los Fundadores', ubicado en el munici-

pio de Villa de Leyva con 55 docentes; 33 para la elaboración de los ítems de Formación Básica y 22 para las áreas de Formación Profesional.

Estructuración de la forma final de la prueba

Atendiendo a los términos de referencia del contrato, se estructuraron dos formas paralelas de la prueba, partiendo de los 1.233 ítems aprobados por el Comité Coordinador del ECAES.

El proceso de estructuración se desarrolló en varias etapas: en la primera de ellas los ítems fueron asignados a una de las dos pruebas teniendo como criterio la estructura de prueba elaborada por los docentes en el taller, es decir, ajustando la cantidad de ítems por temas, por proceso evaluado y por tipo de pregunta a lo que se había previsto en dicha estructura. Las pruebas, además se estructuraron por áreas, por tipo de pregunta y por nivel de dificultad. A cada ítem se le asignó un número consecutivo correspondiente a su lugar dentro de la prueba.

En la segunda etapa se hizo una lectura cuidadosa de la versión preliminar de las pruebas con el fin de asegurar que los ítems que dependían de un mismo enunciado o de un mismo caso hubieran sido asignados a una misma prueba y hubieran sido ordenados de manera consecutiva. Una vez realizadas las correcciones necesarias se pasó a la tercera etapa correspondiente a la diagramación, la cual se hizo siguiendo las indicaciones dadas por el ICFES.

El día 14 de agosto se entregaron al ICFES las pruebas tanto en formato Word como en Acrobat, editadas y diagramadas para la impresión definitiva junto con una copia en papel y un archivo en Excel con todas las preguntas aprobadas identificadas por área, tema, proceso evaluado y tipo de pregunta con la respectiva clave o respuesta correcta

y el nivel de dificultad estimado.

Divulgación de los resultados del ECAES

De acuerdo con lo previsto en el cronograma de trabajo estipulado por el ICFES, el día 1 de noviembre se realizó la aplicación de los ECAES a nivel nacional. La jornada se dividió en dos sesiones: una en la mañana de 8 a 12 y otra en la tarde de 2 a 6. Dado que las pruebas fueron liberadas, al finalizar cada sesión los cuadernillos fueron entregados a los examinandos.

Con el fin de identificar las preguntas que resultaron dudosas para los examinandos al momento de responder la prueba, el ICFES diseñó un formato cuyo diligenciamiento estaba a cargo del jefe de salón. En la semana siguiente a la aplicación de la prueba se habían recopilado los formatos procedentes de todo el país con el objetivo fundamental de determinar si era necesario anular o cambiar la clave de alguna pregunta debido a que ésta presentara errores que impidieran su comprensión para la mayoría de los estudiantes. Las decisiones a este respecto debían tomarse antes de iniciar el procesamiento de los resultados, por este motivo, atendiendo la solicitud hecha por ICFES, ASCOFAPSI realizó una cuidadosa revisión de las observaciones consignadas en los formatos encontrando que ninguna de las preguntas allí relacionadas debía ser anulada, sin embargo se evidenció que la diversidad de tipos de preguntas (la prueba incluía cinco tipos de preguntas) generó cierta dificultad para algunos estudiantes.

Al realizar esta revisión se advirtió que se había cometido un error en las instrucciones de las preguntas de Información Suficiente. Este tipo de preguntas consta de un problema y dos informaciones o acciones identificadas con los números I y II, el examinando no debe resolver el problema sino

determinar si las dos informaciones o acciones son necesarias y suficientes para resolverlo, por consiguiente, las opciones de respuesta son las siguientes:

- A si se necesita y basta con las informaciones o acciones I y II
- B si se necesita y basta con la información o acción I
- C si se necesita y basta con la información o acción II
- D si cualquiera de las dos informaciones o acciones sirve
- E si no es suficiente con las dos informaciones o acciones

Al transcribir las instrucciones, erróneamente se omitió la opción D, de manera que este tipo de pregunta quedó con sólo cuatro opciones de respuesta cuando en realidad tiene cinco y en la opción D quedó la instrucción que correspondía a la opción E. Por este motivo fue necesario realizar cambios de clave en algunas de las preguntas con este formato, estos fueron:

Primera Sesión

Pregunta N° 72 reportada con clave E, pasó a tener clave D

Pregunta N° 122 reportada con clave E, pasó a tener clave D

Segunda Sesión

Área de Psicología Clínica y de la Salud:

Pregunta N° 115 reportada con clave E, pasó a tener clave D

Pregunta N° 116 reportada con clave D, fue anulada

Pregunta N° 117 reportada con clave E, pasó a tener clave D

Área de Psicología Social:

Pregunta N° 123 reportada con clave E, pasó a tener clave D

Por otra parte, en la segunda sesión, en el área de psicología social y comunitaria los ítems 101 y 103 se trastocaron, por lo que las claves fueron modificadas así: el 101 pasó a tener clave D y el 103 pasó a tener clave C.

Estas modificaciones fueron notificadas por escrito al ICFES el día 15 de noviembre, con el fin de que se hicieran los ajustes pertinentes en el procesamiento de los resultados.

Posteriormente, el 18 de noviembre, el ICFES entregó a la Coordinación Académica los análisis psicométricos de cada uno de los ítems de la prueba realizados bajo la Teoría de Respuesta al Ítem con el objetivo de determinar si era necesario hacer alguna modificación antes de que el ICFES procediere a la calificación final. Se encontró que debían realizarse las siguientes modificaciones:

1. En la primera sesión debieron realizarse los siguientes cambios de clave:

El ítem N° 27 fue procesado con clave A y debía ser B

El ítem N° 127 fue procesado con clave D y debía ser B

2. En los archivos entregados al ICFES en el mes de agosto para la Segunda Sesión, el ítem que iba numerado como 70 estaba colocado entre los ítems 66 y 67. En el ICFES, correctamente renumeraron colocando los ítems en orden consecutivo. Sin embargo no hicieron los respectivos cambios de claves, de manera que los ítems del N° 67 al N° 70 fueron procesados con claves erróneas. El procesamiento correcto era el siguiente:

El ítem 236, la clave debía ser B

El ítem 237, la clave debía ser A

El ítem 238, la clave debía ser D

El ítem 235, la clave debía ser C

3. Finalmente, previa consulta con expertos, se determinó que la clave del ítem 254 correspondiente al área de Psicología Clínica y de la Salud debía ser A y no B como fue procesado.

Estas correcciones fueron reportadas por escrito al ICFES el día 19 de noviembre.

En una reunión subsiguiente realizada el 28 de noviembre, el ICFES entregó a ASCO-FAPSI la base de datos con la identificación, el puntaje general, el puntaje por áreas y las cadenas (String) de respuesta de cada uno de los examinandos. Parte de esta información fue publicada por el ICFES el primero de diciembre en su página Web.

El ECAES de Psicología fue presentado por 5.248 personas, de las cuales 5.075 eran estudiantes y 173 eran egresados, sin embargo el ICFES sólo tomó en cuenta los datos de los estudiantes para el levantamiento de las escalas. Por otra parte, fueron 49 las instituciones de educación superior que tuvieron examinandos en psicología, más 17 inscripciones erróneas en instituciones que no ofrecen la carrera.

De los 5.075 estudiantes, 2.289 escogieron el área profesional de psicología clínica, 1.075 el área de psicología organizacional, 535 el área de psicología educativa, 1.040 el área de psicología social y comunitaria y 136 el área de psicología jurídica.

El ICFES procesó separadamente los resultados por cada área de formación profesional, por consiguiente el puntaje general estuvo dado en referencia a las personas que escogieron la misma área, es decir en el caso de los estudiantes que respondieron los ítems correspondientes al área de psicología clínica, su puntaje estuvo dado en referencia a 2.289 personas, en tanto que para

los estudiantes que optaron por el área de psicología jurídica, su puntaje estuvo dado en referencia a 136 personas. Por este motivo, el primer análisis realizado a partir de la base de datos suministrada por el ICFES fue procesar conjuntamente los resultados de los 5.075 estudiantes para los 250 ítems comunes de la prueba. A partir de estos resultados se estimaron nuevamente los datos psicométricos de los ítems bajo la Teoría Clásica de los Tests, se determinó el nivel de dificultad de cada ítem y el índice de discriminación.

Posteriormente se realizaron análisis de la distribución de frecuencia de los examinandos y el promedio del puntaje teniendo en cuenta las variables demográficas, académicas, familiares y laborales reportadas en el formulario de inscripción, además de otros datos como la ubicación geográfica de las instituciones.

Del mismo modo, se realizó un análisis a nivel institucional teniendo en cuenta diferentes variables como el promedio y el desempeño alcanzado por los estudiantes en la totalidad de la prueba y en cada una de las áreas que la conforman, la metodología del programa, el semestre cursado, la jornada, y otros.

La información obtenida a través de estos análisis fue presentada a la comunidad académica en cinco reuniones regionales que se llevaron a cabo en los mismos lugares en los que se realizaron los talleres de socialización del ECAES en las siguientes fechas:

Barranquilla	Martes 27 de enero
Bucaramanga	Jueves 29 de enero
Bogotá	Sábado 31 de enero
Cali	Martes 3 de febrero
Medellín	Jueves 5 de febrero

A estas reuniones asistieron 94 docentes, directores y decanos en representación de 42 instituciones formadoras de psicólogos. Ver Tabla 5

TABLA 5
Instituciones formadoras que asistieron a las reuniones de presentación de resultados

INSTITUCIÓN	ASISTENTES
Bogotá	
Corporación Universitaria de Ibagué	2
Corporación Universitaria Iberoamericana	1
Fundación Universitaria Konrad Lorenz	3
Fundación Universitaria Los Libertadores	1
Universidad Católica de Colombia	1
Universidad de La Sabana	4
Universidad de Los Andes	2
Universidad de San Buenaventura	2
Universidad El Bosque	1
Universidad Incca de Colombia	5
Universidad Javeriana	3
Universidad Manuela Beltrán	3
Universidad Piloto de Colombia	3
Universidad Santo Tomás	7
Total	38
Barranquilla	
Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar	4
Corporación Universitaria de la Costa	4
Corporación Universitaria del Caribe	2
Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar	1
Fundación Universidad del Norte	4
Universidad de San Buenaventura Cartagena	2
Universidad Metropolitana	2
Total	19
Bucaramanga	
Corporación Universitaria de Santander UDES	1
Universidad Autónoma de Bucaramanga	3
Universidad Cooperativa de Barrancabermeja	2
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	1
Total	7
Cali	
Pontificia Universidad Javeriana Cali	6
Universidad Cooperativa de Colombia Cali	1
Universidad de Nariño	1
Universidad del Valle	3
Universidad Católica Popular de Risaralda	1
Total	12
Medellín	
Universidad de Manizales	1
Fundación Universitaria "María Cano"	2
Fundación Universitaria Luis Amigó	2
Fundación Universitaria Católica del Norte	2
Institución Universitaria del Envigado	1
Instituto de Ciencias de la Salud	1
Corporación Universitaria Remington	1
Universidad Católica de Oriente	1
Universidad de San Buenaventura Medellín	1
Universidad Pontificia Bolivariana Medellín	3
Fundación Universitaria Autónoma de las Américas	1
Total	16

Además de presentar los resultados del ECAES, estas reuniones tenían como objetivo conocer la opinión de la comunidad académica con respecto al examen y al rendimiento alcanzado por las instituciones en el mismo, por tanto antes de finalizar la reunión se destinaba un tiempo para que los asistentes expresaran sus inquietudes.

En estos espacios se abordaron diferentes temas, en particular relacionados con los datos psicométricos de la prueba como por ejemplo, si era posible conocer los índices de discriminación de todos los ítems. También se manifestó que podía parecer preocupante el hecho de que la mayoría de puntajes estuvieron concentrados en la media, debido a que esto podía indicar que el desempeño de la mayoría de los estudiantes no fue óptimo, sin embargo se aclaró que esta distribución es producto del modelo psicométrico empleado por el ICFES para levantar las escalas. Igualmente, un asistente preguntó si ASCOFAPSI disponía de un banco de preguntas para realizar otra aplicación de la prueba. Se explicó que de los 1588 ítems producidos en el taller de Villa de Leyva, 1.233 fueron aprobados por el Comité Coordinador, de éstos, 1.000 fueron entregados al ICFES, por lo que ASCOFAPSI quedó con una muy pequeña cantidad de ítems disponibles. Del mismo modo, se comentó que la prueba paralela entregada al ICFES se aplicará en el año 2.004 con algunos ajustes.

Por otra parte, algunos docentes se mostraron inquietos por el predominio de determinados enfoques en la prueba, pese a que se realizó un enorme esfuerzo para que ésta incluyera los principales enfoques. Se discutió también acerca de la utilidad de los resultados, en particular en los casos de las instituciones pequeñas o de los programas de reciente creación. Ante esta inquietud se puntualizó que la principal utilidad de los resultados del ECAES para cada institución

es que a través de éstos se puede realizar un diagnóstico del plan de estudios ofrecido y de su incidencia en los estudiantes próximos a graduarse.

Acerca de los Resultados

Para el ECAES Psicología 2003, dado que los examinandos debían escoger una de cinco (5) áreas de formación profesional: (1) Psicología Clínica y de la Salud, (2) Psicología Organizacional, (3) Psicología Educativa, (4) Psicología Social y Comunitaria, o (5) Psicología Jurídica, el ICFES los procesó por separado, de manera que se obtuvieron resultados por áreas profesionales pero no hubo un resultado integrado para los 5.075 examinandos. Vale decir que se recibieron los informes de resultados separados para los 2.289 examinados de Psicología Clínica, los 1.075 de Psicología Organizacional, los 535 de Psicología Educativa, los 1.040 de Psicología Social y los 136 de Psicología Jurídica. Dado que la Coordinación Académica del convenio ASCOFAPSI-ICFES consideró necesaria la integración de los 5.075 examinandos para los 250 ítems que fueron comunes a todos ellos y para cada una de las áreas de formación disciplinaria, produjo para ellos, el análisis de ítems empleando la Teoría Clásica de los Tests. En las páginas siguientes aparecen las tablas 6 a 21 en las cuales se presentan tanto los resultados del análisis de cada uno de los 250 ítems comunes en la opción correcta (clave), como para los 50 ítems específicos de cada una de las cinco áreas profesionales y de las nueve áreas básicas o disciplinares en la opción correcta (clave).

En los análisis de la opción correcta aparece el número de examinandos que respondieron esa opción (la clave), la proporción correspondiente, la varianza del ítem, la media del puntaje total (250 ítems, en la prueba común, 50 en las área profesionales y de 16 a 34 en las áreas de formación disciplinaria) obtenida por quienes respon-

dieron correctamente el ítem, el índice de eficiencia selectiva de Brodgen-Clemens (razón de la correlación biserial puntual ítem-total obtenida a la máxima posible), la co-

rrelación biserial puntual ítem-total (o subtotal), la covarianza del ítem y la media máxima obtenida por la totalidad de quienes respondieron ese ítem.

**Asociación Colombiana de Facultades de Psicología
Convenio ICFES-ASCOFAPSI ECAES Psicología 2003**

TABLA 6

Análisis de Items para la opción correcta Prueba Común (250 items)

N Total: 5.075 examinandos

Media: 99.76

Desv típica: 17.88

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
1	B	2.422	0.48	0.25	101.38	0.11	0.06	0.52	114.76
2	B	3.013	0.59	0.24	103.50	0.32	0.23	1.99	111.43
3	D	1.778	0.35	0.23	108.05	0.43	0.32	2.69	118.83
4	D	3.194	0.63	0.23	103.36	0.34	0.24	2.04	110.47
5	C	354	0.07	0.06	96.99	-0.08	-0.06	-0.26	135.33
6	D	3.551	0.70	0.21	102.50	0.31	0.21	1.71	108.59
7	D	3.433	0.68	0.22	103.82	0.43	0.30	2.54	109.21
8	C	3.904	0.77	0.18	100.72	0.14	0.07	0.56	106.74
9	B	1.502	0.30	0.21	105.26	0.26	0.17	1.43	120.85
10	C	1.775	0.35	0.23	107.60	0.41	0.30	2.53	118.85
11	B	1.345	0.27	0.19	111.78	0.54	0.38	3.01	122.16
12	C	2.743	0.54	0.25	102.05	0.17	0.11	0.99	112.93
13	B	2.006	0.40	0.24	105.40	0.32	0.23	2.00	117.31
14	C	1.133	0.22	0.17	105.31	0.23	0.14	1.07	124.13
15	D	1.830	0.36	0.23	101.82	0.11	0.06	0.51	118.47
16	C	2.926	0.58	0.24	104.86	0.42	0.31	2.71	111.90
17	B	3.219	0.63	0.23	104.05	0.41	0.29	2.50	110.34
18	C	3.772	0.74	0.19	103.38	0.47	0.32	2.51	107.43
19	B	1.757	0.35	0.23	102.82	0.16	0.10	0.84	118.97
20	B	3.804	0.75	0.19	102.10	0.31	0.20	1.57	107.27
21	D	2.277	0.45	0.25	103.08	0.21	0.14	1.25	115.62
22	C	1.207	0.24	0.18	106.48	0.28	0.19	1.42	123.41
23	A	1.387	0.27	0.20	104.92	0.23	0.15	1.22	121.80
24	B	1.406	0.28	0.20	104.25	0.21	0.13	1.05	121.64
25	C	2.396	0.47	0.25	104.44	0.31	0.22	1.97	114.91
26	A	2.030	0.40	0.24	102.80	0.18	0.11	0.98	117.15
27	B	2.436	0.48	0.25	104.32	0.31	0.22	1.95	114.68
28	C	1.979	0.39	0.24	101.08	0.07	0.03	0.28	117.49
29	B	2.019	0.40	0.24	108.83	0.52	0.39	3.39	117.22
30	D	1.046	0.21	0.16	104.70	0.20	0.12	0.86	125.01
31	B	2.917	0.57	0.24	102.24	0.20	0.13	1.19	111.95
32	E	965	0.19	0.15	106.95	0.28	0.17	1.22	125.89
33	E	825	0.16	0.14	107.59	0.28	0.17	1.14	127.54
34	B	4.078	0.80	0.16	101.67	0.32	0.19	1.38	105.82
35	B	2.093	0.41	0.24	104.32	0.27	0.19	1.65	116.76
36	C	971	0.19	0.15	103.04	0.13	0.07	0.47	125.83
37	A	2.528	0.50	0.25	106.49	0.47	0.35	3.12	114.15
38	C	1.433	0.28	0.20	99.09	-0.03	-0.05	-0.40	121.42
39	C	568	0.11	0.10	91.82	-0.25	-0.18	-0.99	131.14
40	A	1.355	0.27	0.20	99.65	0.00	-0.03	-0.23	122.07
41	D	1.510	0.30	0.21	103.63	0.18	0.12	0.95	120.79
42	D	1.605	0.32	0.22	108.21	0.42	0.30	2.47	120.07
43	D	758	0.15	0.13	104.67	0.17	0.10	0.61	128.40
44	C	2.764	0.54	0.25	102.78	0.23	0.16	1.40	112.81
45	B	941	0.19	0.15	99.85	0.00	-0.02	-0.14	126.17

Continuación Tabla 6

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
46	C	2.509	0.49	0.25	104.09	0.30	0.21	1.90	114.26
47	C	2081	0.41	0.24	104.40	0.27	0.19	1.67	116.83
48	C	3.408	0.67	0.22	103.91	0.43	0.31	2.58	109.34
49	A	1.040	0.20	0.16	101.95	0.09	0.04	0.29	125.08
50	E	377	0.07	0.07	104.73	0.14	0.06	0.30	134.77
51	A	768	0.15	0.13	110.70	0.38	0.24	1.53	128.27
52	A	880	0.17	0.14	103.47	0.14	0.07	0.50	126.87
53	C	572	0.11	0.10	101.31	0.05	0.01	0.07	131.08
54	A	1.663	0.33	0.22	107.63	0.40	0.28	2.37	119.65
55	B	1.153	0.23	0.18	101.55	0.07	0.03	0.23	123.94
56	A	2.344	0.46	0.25	101.41	0.11	0.06	0.51	115.22
57	C	955	0.19	0.15	99.92	0.01	-0.02	-0.12	126.01
58	A	2.171	0.43	0.24	104.50	0.29	0.20	1.79	116.26
59	C	1.042	0.21	0.16	97.70	-0.08	-0.08	-0.59	125.06
60	C	2.026	0.40	0.24	105.17	0.31	0.22	1.93	117.18
61	A	2.936	0.58	0.24	103.53	0.31	0.22	1.94	111.85
62	E	1.170	0.23	0.18	102.23	0.10	0.05	0.39	123.78
63	A	227	1 0.45	0.25	101.31	0.10	0.05	0.45	115.65
64	A	1.044	0.21	0.16	106.31	0.26	0.16	1.19	125.03
65	D	1.799	0.35	0.23	102.59	0.15	0.09	0.78	118.68
66	E	2.761	0.54	0.25	105.47	0.44	0.32	2.88	112.83
67	B	1.198	0.24	0.18	101.40	0.07	0.03	0.21	123.50
68	B	1.620	0.32	0.22	104.58	0.24	0.16	1.33	119.96
69	D	1.343	0.26	0.19	106.34	0.29	0.20	1.55	122.18
70	E	2.402	0.47	0.25	106.79	0.47	0.35	3.10	114.88
71	D	1.944	0.38	0.24	104.28	0.25	0.17	1.50	117.71
72	D	1.014	0.20	0.16	107.17	0.29	0.19	1.33	125.36
73	C	1.777	0.35	0.23	103.97	0.22	0.15	1.25	118.84
74	C	2.873	0.57	0.25	101.46	0.14	0.08	0.72	112.20
75	B	835	0.16	0.14	105.33	0.20	0.12	0.78	127.41
76	B	4.080	0.80	0.16	101.93	0.36	0.22	1.59	105.81
77	C	3.991	0.79	0.17	100.18	0.06	0.02	0.16	106.28
78	D	4.130	0.81	0.15	101.86	0.36	0.22	1.56	105.54
79	A	1.607	0.32	0.22	107.96	0.40	0.29	2.39	120.05
80	D	2.607	0.51	0.25	104.57	0.34	0.25	2.23	113.70
81	A	1.225	0.24	0.18	102.74	0.13	0.07	0.54	123.25
82	B	2.674	0.53	0.25	104.61	0.36	0.26	2.32	113.32
83	E	1.012	0.20	0.16	106.65	0.27	0.17	1.22	125.38
84	A	1.581	0.31	0.21	100.43	0.03	0.00	-0.01	120.25
85	E	1.115	0.22	0.17	108.26	0.35	0.23	1.70	124.31
86	A	1.441	0.28	0.20	105.80	0.28	0.19	1.52	121.35
87	D	1.199	0.24	0.18	111.47	0.49	0.34	2.60	123.49
88	B	3.623	0.71	0.20	103.97	0.50	0.35	2.82	108.21
89	B	1.891	0.37	0.23	101.59	0.10	0.05	0.45	118.07
90	C	1.555	0.31	0.21	95.52	-0.21	-0.18	-1.51	120.45
91	A	2.939	0.58	0.24	104.27	0.37	0.27	2.38	111.83
92	A	2.264	0.45	0.25	101.46	0.11	0.06	0.51	115.70
93	B	1.315	0.26	0.19	101.65	0.08	0.04	0.30	122.43
94	A	1.322	0.26	0.19	97.17	-0.11	-0.11	-0.87	122.37
95	A	1.807	0.36	0.23	102.40	0.14	0.08	0.71	118.63
96	C	3.793	0.75	0.19	103.73	0.52	0.36	2.79	107.33
97	C	1.319	0.26	0.19	104.73	0.22	0.14	1.10	122.39
98	A	4.199	0.83	0.14	101.11	0.25	0.14	0.97	105.17
99	C	3.474	0.68	0.22	102.34	0.28	0.19	1.55	109.00
100	D	3.042	0.60	0.24	99.57	-0.02	-0.04	-0.35	111.27
101	D	2.803	0.55	0.25	104.43	0.36	0.26	2.35	112.59
102	E	1.393	0.27	0.20	104.91	0.23	0.15	1.22	121.74
103	D	4.185	0.82	0.14	102.57	0.51	0.32	2.18	105.25
104	C	4.510	0.89	0.10	101.79	0.55	0.30	1.71	103.46
105	B	3.332	0.66	0.23	104.87	0.51	0.37	3.15	109.74
106	C	3.822	0.75	0.19	102.43	0.36	0.24	1.83	107.17

Continuación Tabla 6

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen- Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
107	C	4.396	0.87	0.12	101.27	0.35	0.20	1.19	104.10
108	C	2.664	0.52	0.25	97.74	-0.15	-0.15	-1.31	113.38
109	C	1.360	0.27	0.20	108.32	0.38	0.27	2.11	122.03
110	E	1.746	0.34	0.23	104.11	0.23	0.15	1.28	119.05
111	B	3.180	0.63	0.23	103.09	0.31	0.21	1.86	110.54
112	A	1.758	0.35	0.23	106.63	0.36	0.25	2.17	118.97
113	E	2.482	0.49	0.25	106.61	0.47	0.35	3.12	114.42
114	B	2.347	0.46	0.25	105.34	0.36	0.26	2.34	115.20
115	E	2.115	0.42	0.24	101.78	0.12	0.07	0.60	116.62
116	A	1.856	0.37	0.23	101.10	0.07	0.03	0.26	118.29
117	C	3.715	0.73	0.20	103.58	0.48	0.33	2.61	107.73
118	A	3.368	0.66	0.22	103.68	0.40	0.28	2.39	109.55
119	A	1.797	0.35	0.23	100.56	0.04	0.01	0.05	118.70
120	C	1.530	0.30	0.21	103.98	0.20	0.13	1.06	120.64
121	A	1.208	0.24	0.18	94.56	-0.22	-0.19	-1.42	123.41
122	D	1.157	0.23	0.18	106.23	0.27	0.17	1.30	123.90
123	A	2.518	0.50	0.25	102.34	0.18	0.12	1.03	114.21
124	A	2.059	0.41	0.24	103.67	0.23	0.15	1.35	116.97
125	A	1.493	0.29	0.21	102.49	0.13	0.07	0.60	120.92
126	B	1.266	0.25	0.19	104.12	0.19	0.12	0.90	122.87
127	B	1.721	0.34	0.22	102.44	0.14	0.08	0.69	119.22
128	C	1.740	0.34	0.23	104.53	0.25	0.17	1.42	119.09
129	A	3.493	0.69	0.21	104.37	0.50	0.36	2.97	108.90
130	B	4.408	0.87	0.11	101.47	0.40	0.23	1.38	104.03
131	C	826	0.16	0.14	103.78	0.14	0.08	0.52	127.53
132	A	3.821	0.75	0.19	102.09	0.31	0.20	1.57	107.18
133	D	1.747	0.34	0.23	106.75	0.36	0.26	2.19	119.04
134	C	1.325	0.26	0.19	108.71	0.40	0.27	2.16	122.34
135	A	2.727	0.54	0.25	104.60	0.36	0.27	2.36	113.02
136	C	3.261	0.64	0.23	101.65	0.18	0.12	0.99	110.11
137	A	2.175	0.43	0.24	100.97	0.07	0.03	0.28	116.24
138	D	792	0.16	0.13	101.10	0.05	0.01	0.08	127.96
139	D	1.152	0.23	0.18	100.45	0.03	0.00	-0.02	123.95
140	C	4.180	0.82	0.15	101.81	0.37	0.23	1.55	105.27
141	B	1.476	0.29	0.21	102.70	0.14	0.08	0.65	121.06
142	B	2.777	0.55	0.25	102.89	0.24	0.16	1.47	112.73
143	E	988	0.19	0.16	108.64	0.34	0.22	1.58	125.64
144	E	664	0.13	0.11	110.16	0.35	0.21	1.25	129.70
145	E	1.624	0.32	0.22	104.52	0.24	0.16	1.31	119.93
146	B	2.245	0.44	0.25	104.33	0.28	0.20	1.78	115.81
147	E	592	0.12	0.10	104.72	0.16	0.08	0.48	130.77
148	A	2.001	0.39	0.24	102.34	0.15	0.09	0.78	117.34
149	A	4.316	0.85	0.13	102.16	0.50	0.30	1.92	104.53
150	B	2.173	0.43	0.24	104.41	0.28	0.20	1.76	116.25
151	C	2.667	0.53	0.25	103.07	0.24	0.17	1.50	113.36
152	A	890	0.18	0.14	96.52	-0.12	-0.11	-0.71	126.75
153	D	1.187	0.23	0.18	108.18	0.35	0.24	1.80	123.61
154	B	2.271	0.45	0.25	104.07	0.27	0.19	1.69	115.65
155	C	3.550	0.70	0.21	102.34	0.29	0.19	1.60	108.60
156	C	874	0.17	0.14	101.85	0.08	0.03	0.22	126.95
157	B	1.384	0.27	0.20	99.68	0.00	-0.03	-0.22	121.82
158	C	903	0.18	0.15	100.00	0.01	-0.02	-0.10	126.60
159	E	1.235	0.24	0.18	106.36	0.28	0.19	1.43	123.16
160	A	1.039	0.20	0.16	99.26	-0.02	-0.04	-0.27	125.09
161	B	1.636	0.32	0.22	103.20	0.17	0.11	0.89	119.84
162	A	1.659	0.33	0.22	104.90	0.26	0.17	1.46	119.68
163	A	996	0.20	0.16	104.57	0.19	0.11	0.79	125.56
164	A	1.040	0.20	0.16	102.95	0.13	0.07	0.49	125.08
165	B	1.864	0.37	0.23	99.88	0.01	-0.02	-0.19	118.24
166	A	3.378	0.67	0.22	101.48	0.18	0.11	0.93	109.50
167	B	1.733	0.34	0.22	102.39	0.14	0.08	0.68	119.14

Continuación Tabla 6

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
168	A	2.800	0.55	0.25	102.66	0.23	0.15	1.36	112.61
169	A	4.577	0.90	0.09	100.76	0.30	0.15	0.81	103.08
170	B	2.285	0.45	0.25	100.95	0.08	0.03	0.29	115.57
171	B	913	0.18	0.15	103.71	0.15	0.08	0.56	126.48
172	A	421	0.08	0.08	105.44	0.17	0.08	0.40	133.80
173	D	2.997	0.59	0.24	102.95	0.27	0.19	1.65	111.52
174	A	1.258	0.25	0.19	107.49	0.33	0.23	1.74	122.94
175	C	2.151	0.42	0.24	103.24	0.21	0.14	1.23	116.39
176	C	2.824	0.56	0.25	101.76	0.16	0.10	0.87	112.47
177	D	1.727	0.34	0.22	103.59	0.20	0.13	1.08	119.18
178	D	2.314	0.46	0.25	100.11	0.02	-0.01	-0.09	115.40
179	A	2.700	0.53	0.25	100.84	0.08	0.04	0.32	113.17
180	C	1.205	0.24	0.18	100.56	0.03	0.00	0.01	123.43
181	E	2.990	0.59	0.24	101.14	0.12	0.07	0.57	111.56
182	A	1.810	0.36	0.23	102.19	0.13	0.07	0.64	118.61
183	B	1.239	0.24	0.18	99.04	-0.03	-0.05	-0.36	123.12
184	A	1.990	0.39	0.24	104.70	0.28	0.20	1.71	117.42
185	A	1.001	0.20	0.16	98.80	-0.04	-0.05	-0.35	125.50
186	C	802	0.16	0.13	101.74	0.07	0.03	0.18	127.83
187	C	1.159	0.23	0.18	102.03	0.09	0.05	0.34	123.88
188	C	2.515	0.50	0.25	104.66	0.34	0.24	2.19	114.23
189	C	1.273	0.25	0.19	103.76	0.17	0.11	0.82	122.80
190	A	882	0.17	0.14	100.36	0.02	-0.01	-0.04	126.85
191	B	548	0.11	0.10	101.99	0.07	0.03	0.14	131.48
192	B	1.161	0.23	0.18	97.85	-0.08	-0.08	-0.61	123.86
193	D	2.665	0.53	0.25	105.49	0.42	0.31	2.78	113.37
194	A	2.192	0.43	0.25	100.31	0.03	0.00	-0.01	116.14
195	C	2.906	0.57	0.24	101.82	0.17	0.11	0.94	112.01
196	B	1.242	0.24	0.18	100.42	0.03	0.00	-0.02	123.09
197	B	2.079	0.41	0.24	102.88	0.18	0.12	1.04	116.84
198	D	2.229	0.44	0.25	103.21	0.21	0.14	1.27	115.91
199	B	1.750	0.34	0.23	103.10	0.17	0.11	0.93	119.02
200	C	1.524	0.30	0.21	99.73	0.00	-0.03	-0.22	120.68
201	C	3.575	0.70	0.21	101.07	0.15	0.09	0.72	108.47
202	C	1.543	0.30	0.21	102.85	0.15	0.09	0.73	120.54
203	A	2.027	0.40	0.24	104.78	0.29	0.20	1.77	117.17
204	D	4.223	0.83	0.14	102.10	0.44	0.27	1.82	105.04
205	B	2.095	0.41	0.24	104.02	0.25	0.17	1.52	116.74
206	B	2.668	0.53	0.25	103.59	0.28	0.20	1.77	113.35
207	A	2.984	0.59	0.24	102.31	0.22	0.14	1.26	111.59
208	C	2.447	0.48	0.25	104.30	0.31	0.22	1.95	114.62
209	A	2.399	0.47	0.25	102.82	0.20	0.13	1.20	114.90
210	D	3.596	0.71	0.21	104.07	0.50	0.35	2.86	108.36
211	C	2.111	0.42	0.24	103.98	0.25	0.17	1.52	116.64
212	C	2.586	0.51	0.25	103.38	0.26	0.18	1.60	113.82
213	D	3.607	0.71	0.21	102.38	0.31	0.21	1.66	108.30
214	A	3.653	0.72	0.20	101.25	0.18	0.11	0.87	108.06
215	C	1.820	0.36	0.23	101.10	0.07	0.03	0.25	118.54
216	D	1.290	0.25	0.19	99.20	-0.02	-0.04	-0.33	122.65
217	D	913	0.18	0.15	96.65	-0.12	-0.10	-0.71	126.48
218	D	1.627	0.32	0.22	96.94	-0.14	-0.13	-1.12	119.91
219	D	1.922	0.38	0.24	105.88	0.34	0.24	2.09	117.86
220	D	1.063	0.21	0.17	102.58	0.11	0.06	0.43	124.84
221	A	2.739	0.54	0.25	100.02	0.02	-0.01	-0.11	112.95
222	B	3.347	0.66	0.22	102.89	0.32	0.22	1.85	109.66
223	A	2.153	0.42	0.24	103.20	0.21	0.14	1.22	116.37
224	C	3.136	0.62	0.24	101.38	0.15	0.09	0.77	110.78
225	E	1.299	0.26	0.19	107.82	0.35	0.24	1.88	122.57
226	A	1.813	0.36	0.23	100.95	0.06	0.02	0.20	118.59
227	D	622	0.12	0.11	99.83	0.00	-0.02	-0.10	130.30
228	E	1.330	0.26	0.19	102.89	0.14	0.08	0.63	122.30

Continuación Tabla 6

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
229	D	1.218	0.24	0.18	110.19	0.44	0.31	2.33	123.31
230	B	2.037	0.40	0.24	103.72	0.23	0.15	1.36	117.11
231	B	986	0.19	0.16	102.95	0.12	0.07	0.46	125.66
232	E	932	0.18	0.15	100.19	0.02	-0.01	-0.07	126.27
233	B	2.484	0.49	0.25	102.06	0.16	0.10	0.88	114.40
234	B	1.432	0.28	0.20	102.78	0.14	0.08	0.65	121.42
235	C	3.530	0.70	0.21	103.45	0.41	0.29	2.37	108.70
236	B	2.986	0.59	0.24	104.13	0.37	0.27	2.34	111.58
237	A	891	0.18	0.14	96.76	-0.11	-0.10	-0.67	126.74
238	D	3.189	0.63	0.23	104.53	0.44	0.32	2.78	110.50
239	B	983	0.19	0.16	97.25	-0.10	-0.09	-0.64	125.70
240	C	2.060	0.41	0.24	101.50	0.10	0.05	0.46	116.96
241	A	2.221	0.44	0.25	104.91	0.32	0.23	2.02	115.96
242	D	977	0.19	0.16	105.28	0.21	0.13	0.91	125.76
243	C	1.193	0.24	0.18	106.88	0.30	0.20	1.50	123.55
244	D	2.030	0.40	0.24	109.35	0.55	0.41	3.62	117.15
245	E	528	0.10	0.09	106.62	0.21	0.11	0.62	131.80
246	C	1.757	0.35	0.23	101.97	0.12	0.06	0.54	118.97
247	D	1.273	0.25	0.19	107.35	0.33	0.22	1.72	122.80
248	E	326	0.06	0.06	98.17	-0.04	-0.04	-0.16	136.02
249	C	1.142	0.23	0.17	103.98	0.17	0.10	0.78	124.04
250	B	605	0.12	0.11	93.27	-0.21	-0.15	-0.88	130.57

Suma Varianzas Items 50.2775 Suma Covar Items 276.9919 Fiab: 0.8498

TABLA 7
Análisis de Items para la opción correcta Clínica y Salud (50 items)

N Total: 2289 examinandos

Media: 24.89

Desv típica: 4.96

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
251	B	1.889	0.83	0.14	25.37	0.31	0.14	0.26	26.44
252	D	1.797	0.79	0.17	25.59	0.38	0.19	0.39	26.74
253	B	947	0.41	0.24	26.26	0.29	0.14	0.33	29.58
254	A	459	0.20	0.16	25.80	0.13	0.01	0.02	31.77
255	A	1.394	0.61	0.24	25.94	0.33	0.17	0.41	28.05
256	C	2.166	0.95	0.05	25.14	0.43	0.17	0.19	25.46
257	A	1.479	0.65	0.23	25.60	0.25	0.10	0.23	27.76
258	C	1.646	0.72	0.20	25.52	0.27	0.11	0.25	27.23
259	C	2.020	0.88	0.10	25.32	0.39	0.18	0.28	26.00
260	C	1.440	0.63	0.23	25.81	0.31	0.15	0.35	27.89
261	A	1.707	0.75	0.19	25.34	0.21	0.07	0.15	27.04
262	B	1.425	0.62	0.24	25.74	0.28	0.12	0.30	27.94
263	D	1.874	0.82	0.15	25.65	0.47	0.25	0.49	26.49
264	A	558	0.24	0.18	26.97	0.33	0.16	0.33	31.28
265	B	1.241	0.54	0.25	26.40	0.41	0.24	0.59	28.55
266	B	1.417	0.62	0.24	26.23	0.44	0.25	0.61	27.97
267	A	1.892	0.83	0.14	25.54	0.42	0.21	0.40	26.43
268	B	1.753	0.77	0.18	25.51	0.31	0.14	0.30	26.88
269	E	984	0.43	0.25	25.86	0.21	0.07	0.18	29.44
270	A	1.546	0.68	0.22	25.84	0.36	0.19	0.43	27.56
271	D	1.252	0.55	0.25	25.84	0.26	0.11	0.28	28.51
272	B	404	0.18	0.15	26.45	0.22	0.07	0.13	32.10

Continuación Tabla 7

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
273	B	467	0.20	0.16	25.75	0.13	0.01	0.01	31.72
274	B	1.326	0.58	0.24	26.00	0.33	0.17	0.41	28.26
275	E	959	0.42	0.24	26.35	0.31	0.15	0.38	29.53
276	E	360	0.16	0.13	27.56	0.36	0.16	0.29	32.36
277	A	1.272	0.56	0.25	25.53	0.18	0.05	0.11	28.44
278	E	718	0.31	0.22	26.41	0.27	0.12	0.27	30.51
279	E	632	0.28	0.20	26.87	0.33	0.16	0.35	30.90
280	C	1.139	0.50	0.25	26.83	0.48	0.30	0.74	28.89
281	E	890	0.39	0.24	26.46	0.32	0.16	0.38	29.80
282	C	939	0.41	0.24	26.51	0.34	0.18	0.43	29.61
283	D	990	0.43	0.25	26.41	0.34	0.17	0.42	29.42
284		152	0.07	0.06	24.07	-0.09	-0.09	-0.12	34.20
285	D	1.044	0.46	0.25	26.92	0.47	0.28	0.70	29.24
286	A	1.091	0.48	0.25	25.89	0.24	0.09	0.23	29.06
287	D	193	0.08	0.08	26.81	0.22	0.06	0.09	33.74
288	A	1.680	0.73	0.20	25.31	0.19	0.05	0.11	27.12
289	C	1.004	0.44	0.25	24.55	-0.08	-0.16	-0.40	29.37
290	C	1.482	0.65	0.23	26.00	0.39	0.21	0.51	27.75
291	B	1.178	0.51	0.25	26.32	0.37	0.20	0.50	28.76
292	D	192	0.08	0.08	27.23	0.26	0.09	0.12	33.74
293	C	730	0.32	0.22	26.31	0.25	0.10	0.24	30.45
294	B	719	0.31	0.22	27.05	0.38	0.21	0.47	30.51
295	A	1.395	0.61	0.24	26.03	0.36	0.20	0.47	28.05
296	B	675	0.29	0.21	25.45	0.10	-0.02	-0.04	30.72
297	A	1.501	0.66	0.23	25.78	0.32	0.16	0.37	27.69
298	A	1.464	0.64	0.23	25.83	0.32	0.16	0.38	27.81
299	A	754	0.33	0.22	25.17	0.05	-0.06	-0.13	30.34
300	D	884	0.39	0.24	27.12	0.45	0.27	0.64	29.83

TABLA 8
Análisis de Items para la opción correcta Organizacional (50 items)

N Total: 1075 examinandos

Media: 22.97

Desv típica: 4.52

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
251	C	859	0.80	0.16	23.46	0.30	0.13	0.24	24.60
252	B	404	0.38	0.23	24.11	0.26	0.09	0.20	27.41
253	B	850	0.79	0.17	23.62	0.39	0.19	0.36	24.65
254	D	920	0.86	0.12	23.48	0.40	0.20	0.31	24.23
255	C	627	0.58	0.24	24.09	0.38	0.19	0.42	25.93
256	D	995	0.93	0.07	23.19	0.29	0.11	0.13	23.72
257	D	702	0.65	0.23	23.69	0.28	0.11	0.24	25.51
258	B	179	0.17	0.14	24.42	0.22	0.06	0.10	29.51
259	C	783	0.73	0.20	23.81	0.40	0.21	0.42	25.04
260	C	216	0.20	0.16	25.41	0.40	0.19	0.34	29.08
261	B	668	0.62	0.24	23.77	0.29	0.12	0.27	25.69
262	B	792	0.74	0.19	23.47	0.25	0.09	0.17	24.99
263	C	895	0.83	0.14	23.45	0.35	0.16	0.27	24.37
264	D	667	0.62	0.24	23.92	0.35	0.17	0.36	25.70
265	B	637	0.59	0.24	23.88	0.31	0.14	0.30	25.87

Continuación Tabla 8

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
266	D	416	0.39	0.24	24.13	0.27	0.10	0.22	27.31
267	B	711	0.66	0.22	23.95	0.39	0.20	0.43	25.45
268	A	669	0.62	0.24	24.07	0.40	0.21	0.46	25.69
269	C	356	0.33	0.22	24.72	0.37	0.17	0.37	27.76
270	C	116	0.11	0.10	23.50	0.07	-0.03	-0.04	30.47
271	B	594	0.55	0.25	24.11	0.36	0.17	0.39	26.15
272	A	158	0.15	0.13	23.60	0.09	-0.02	-0.03	29.82
273	B	366	0.34	0.22	24.79	0.39	0.19	0.40	27.68
274	C	474	0.44	0.25	24.14	0.30	0.12	0.27	26.91
275	B	219	0.20	0.16	24.73	0.29	0.11	0.20	29.05
276	B	496	0.46	0.25	24.19	0.32	0.14	0.32	26.78
277	B	390	0.36	0.23	24.19	0.27	0.10	0.22	27.52
278	B	984	0.92	0.08	23.25	0.34	0.14	0.18	23.80
279	A	204	0.19	0.15	22.91	-0.01	-0.09	-0.17	29.20
280	E	337	0.31	0.22	24.30	0.27	0.10	0.20	27.91
281	B	729	0.68	0.22	23.81	0.36	0.17	0.36	25.34
282	A	401	0.37	0.23	24.55	0.35	0.17	0.36	27.44
283	C	527	0.49	0.25	23.85	0.25	0.08	0.18	26.56
284	A	298	0.28	0.20	24.46	0.28	0.11	0.22	28.27
285	B	397	0.37	0.23	24.24	0.28	0.11	0.24	27.47
286	B	384	0.36	0.23	23.63	0.14	0.00	0.00	27.55
287	C	450	0.42	0.24	24.35	0.34	0.15	0.34	27.06
288	E	82	0.08	0.07	23.05	0.01	-0.05	-0.07	31.10
289	C	795	0.74	0.19	23.83	0.43	0.23	0.46	24.97
290	A	561	0.52	0.25	23.86	0.27	0.10	0.22	26.35
291	E	320	0.30	0.21	24.05	0.21	0.06	0.11	28.07
292	A	394	0.37	0.23	23.80	0.18	0.03	0.07	27.49
293	A	206	0.19	0.15	23.81	0.13	0.00	0.00	29.18
294	E	280	0.26	0.19	24.46	0.27	0.10	0.20	28.41
295	D	236	0.22	0.17	23.73	0.13	0.00	0.00	28.86
296	C	489	0.45	0.25	24.12	0.30	0.13	0.28	26.82
297	B	300	0.28	0.20	23.76	0.15	0.01	0.02	28.25
298	B	177	0.16	0.14	23.82	0.13	0.00	0.00	29.54
299	C	261	0.24	0.18	24.84	0.33	0.14	0.28	28.59
300	A	726	0.68	0.22	23.40	0.18	0.03	0.07	25.36

TABLA 9
Análisis de Items para la opción correcta Educativa (50 items)

N Total: 535 examinandos Media: 20.69 Desv típica: 4.67

Ítem	Clave	Número	Proporción	Media Varianza	Brodgen-Puntaje	Corr. Clemens	Covar It-T	Media It-T	Máxima
251	D	274	0.51	0.25	21.50	0.22	0.07	0.16	24.37
252	C	162	0.30	0.21	21.77	0.21	0.05	0.12	25.80
253	B	417	0.78	0.17	21.50	0.44	0.24	0.47	22.55
254	D	172	0.32	0.22	22.34	0.33	0.15	0.32	25.64
255	D	42	0.08	0.07	22.98	0.29	0.09	0.11	28.60
256	B	418	0.78	0.17	21.28	0.32	0.15	0.29	22.54
257	A	350	0.65	0.23	21.41	0.26	0.11	0.25	23.42
258	A	146	0.27	0.20	21.17	0.09	-0.03	-0.07	26.05
259	A	390	0.73	0.20	21.77	0.49	0.29	0.61	22.90
260	B	134	0.25	0.19	20.22	-0.09	-0.15	-0.31	26.23
261	B	186	0.35	0.23	21.01	0.07	-0.05	-0.12	25.44
262	B	200	0.37	0.23	21.55	0.19	0.04	0.09	25.27
263	E	164	0.31	0.21	22.88	0.43	0.22	0.47	25.77
264	C	63	0.12	0.10	20.87	0.03	-0.06	-0.08	27.79

Continuación Tabla 9

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
265	D	454	0.85	0.13	21.30	0.45	0.23	0.39	22.05
266	B	406	0.76	0.18	21.65	0.48	0.28	0.56	22.70
267	A	269	0.50	0.25	22.27	0.42	0.24	0.56	24.43
268	A	186	0.35	0.23	21.18	0.10	-0.03	-0.06	25.44
269	E	313	0.59	0.24	22.66	0.61	0.41	0.94	23.90
270	A	90	0.17	0.14	21.26	0.09	-0.03	-0.05	27.09
271	E	248	0.46	0.25	22.56	0.47	0.27	0.64	24.67
272	E	207	0.39	0.24	23.22	0.56	0.34	0.76	25.19
273	E	135	0.25	0.19	22.43	0.31	0.13	0.25	26.21
274	E	133	0.25	0.19	23.29	0.47	0.23	0.47	26.25
275	E	147	0.27	0.20	23.03	0.44	0.22	0.45	26.03
276	E	185	0.35	0.23	23.16	0.52	0.29	0.65	25.45
277	E	150	0.28	0.20	23.17	0.47	0.24	0.51	25.99
278	C	440	0.82	0.15	21.30	0.39	0.20	0.36	22.25
279	E	51	0.10	0.09	21.94	0.17	0.02	0.03	28.22
280	D	270	0.50	0.25	22.07	0.37	0.20	0.46	24.42
281	A	175	0.33	0.22	21.10	0.08	-0.04	-0.09	25.59
282	D	153	0.29	0.20	21.86	0.22	0.06	0.13	25.95
283	E	186	0.35	0.23	22.85	0.45	0.24	0.54	25.44
284	E	160	0.30	0.21	22.49	0.35	0.16	0.34	25.84
285	A	119	0.22	0.17	21.71	0.17	0.03	0.05	26.51
286	B	180	0.34	0.22	20.84	0.03	-0.08	-0.18	25.52
287	A	308	0.58	0.24	22.36	0.51	0.32	0.74	23.97
288	B	339	0.63	0.23	21.46	0.27	0.12	0.26	23.56
289	A	332	0.62	0.24	21.35	0.22	0.08	0.17	23.66
290	D	119	0.22	0.17	21.40	0.12	-0.01	-0.02	26.51
291	B	25	0.05	0.04	17.96	-0.32	-0.18	-0.17	29.32
292	A	137	0.26	0.19	21.53	0.15	0.01	0.02	26.18
293	B	195	0.36	0.23	21.29	0.13	-0.01	-0.02	25.33
294	A	349	0.65	0.23	21.84	0.42	0.24	0.53	23.43
295	A	448	0.84	0.14	21.10	0.29	0.12	0.21	22.13
296	A	220	0.41	0.24	21.97	0.30	0.13	0.29	25.01
297	B	147	0.27	0.20	21.59	0.17	0.02	0.05	26.03
298	A	324	0.61	0.24	21.58	0.29	0.13	0.30	23.77
299	A	144	0.27	0.20	22.35	0.31	0.12	0.26	26.08
300	A	209	0.39	0.24	20.35	-0.08	-0.16	-0.37	25.17

TABLA 10
Análisis de Items para la opción correcta Social Comunitaria (50 items)

N Total: 1040 examinandos

Media: 17.24

Desv típica: 4.10

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
251	C	468	0.45	0.25	18.28	0.29	0.11	0.23	20.89
252	A	649	0.62	0.23	17.86	0.25	0.08	0.15	19.74
253	C	779	0.75	0.19	17.70	0.27	0.09	0.16	18.96
254	C	48	0.05	0.04	17.94	0.08	-0.01	-0.01	25.94
255	B	618	0.59	0.24	18.34	0.41	0.21	0.43	19.92
256	B	401	0.39	0.24	17.94	0.17	0.02	0.03	21.37
257	B	461	0.44	0.25	18.20	0.26	0.09	0.18	20.93
258	C	531	0.51	0.25	18.20	0.30	0.12	0.24	20.46
259	D	118	0.11	0.10	17.95	0.10	-0.02	-0.02	24.21
260	C	455	0.44	0.25	18.21	0.26	0.09	0.18	20.97
261	D	433	0.42	0.24	18.46	0.31	0.13	0.27	21.12
262	B	568	0.55	0.25	17.88	0.21	0.05	0.10	20.24
263	B	163	0.16	0.13	18.77	0.24	0.07	0.11	23.55

Continuación Tabla 10

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
264	C	580	0.56	0.25	18.34	0.38	0.19	0.38	20.17
265	D	168	0.16	0.14	19.26	0.32	0.13	0.19	23.48
266	C	772	0.74	0.19	17.98	0.42	0.20	0.37	19.01
267	D	295	0.28	0.20	17.78	0.11	-0.03	-0.05	22.18
268	C	136	0.13	0.11	17.18	-0.01	-0.09	-0.12	23.92
269	D	249	0.24	0.18	19.38	0.40	0.19	0.34	22.58
270	C	352	0.34	0.22	17.72	0.11	-0.03	-0.06	21.71
271	C	687	0.66	0.22	17.99	0.33	0.14	0.28	19.51
272	C	176	0.17	0.14	18.24	0.16	0.02	0.03	23.36
273	A	296	0.28	0.20	18.32	0.22	0.06	0.11	22.17
274	B	465	0.45	0.25	18.64	0.38	0.19	0.39	20.91
275	A	116	0.11	0.10	18.83	0.23	0.06	0.08	24.25
276	A	141	0.14	0.12	16.24	-0.15	-0.18	-0.25	23.85
277	A	420	0.40	0.24	18.24	0.25	0.08	0.17	21.22
278	E	508	0.49	0.25	18.29	0.31	0.13	0.27	20.62
279	A	411	0.40	0.24	17.64	0.10	-0.04	-0.09	21.29 280
B	749	0.72	0.20	18.24	0.52	0.29	0.53	19.14	
281	B	367	0.35	0.23	17.79	0.13	-0.02	-0.04	21.60
282	E	226	0.22	0.17	19.29	0.37	0.17	0.28	22.84
283	C	303	0.29	0.21	18.53	0.26	0.09	0.17	22.12
284	D	153	0.15	0.13	17.80	0.09	-0.03	-0.04	23.71
285	C	373	0.36	0.23	18.79	0.36	0.17	0.33	21.56
286	A	227	0.22	0.17	17.89	0.12	-0.02	-0.03	22.83
287	A	356	0.34	0.23	18.56	0.30	0.12	0.23	21.68
288	C	430	0.41	0.24	18.88	0.42	0.22	0.45	21.14
289	C	305	0.29	0.21	18.48	0.25	0.09	0.16	22.11
290	D	142	0.14	0.12	18.22	0.15	0.01	0.02	23.84
291	D	151	0.15	0.12	19.44	0.34	0.14	0.20	23.73
292	A	429	0.41	0.24	18.00	0.19	0.03	0.07	21.15
293	B	400	0.38	0.24	18.67	0.34	0.16	0.32	21.38
294	C	154	0.15	0.13	18.24	0.16	0.02	0.02	23.69
295	A	330	0.32	0.22	17.84	0.13	-0.01	-0.03	21.89
296	C	468	0.45	0.25	18.50	0.35	0.16	0.33	20.89
297	B	198	0.19	0.15	18.16	0.16	0.01	0.02	23.10
298	B	199	0.19	0.15	18.38	0.20	0.04	0.06	23.09
299	B	319	0.31	0.21	18.64	0.30	0.12	0.22	21.99
300	B	189	0.18	0.15	17.65	0.07	-0.05	-0.08	23.20

TABLA 11
Análisis de Items para la opción correcta Psicología Jurídica (50 items)

N Total: 1040 examinandos

Media: 21.14

Desv típica: 4.00

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
251	C	113	0.83	0.14	21.46	0.26	0.09	0.13	22.36
252	C	108	0.79	0.16	21.69	0.38	0.17	0.28	22.58
253	C	79	0.58	0.24	22.16	0.38	0.18	0.36	23.82
254	A	93	0.68	0.22	21.08	-0.03	-0.14	-0.26	23.23
255	C	77	0.57	0.25	22.16	0.37	0.17	0.34	23.92
256	D	71	0.52	0.25	21.46	0.11	-0.04	-0.08	24.17
257	B	93	0.68	0.22	22.14	0.48	0.26	0.48	23.23
258	D	29	0.21	0.17	23.55	0.46	0.22	0.36	26.41
259	B	34	0.25	0.19	23.59	0.50	0.25	0.44	26.00
260	B	35	0.26	0.19	22.51	0.29	0.09	0.17	25.91
261	D	93	0.68	0.22	21.34	0.10	-0.04	-0.08	23.23

Continuación Tabla 11

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
262	A	47	0.35	0.23	22.64	0.37	0.16	0.30	25.17
263	D	8	0.06	0.06	25.00	0.47	0.19	0.17	29.38
264	B	84	0.62	0.24	21.94	0.33	0.14	0.26	23.60
265	C	26	0.19	0.15	21.65	0.09	-0.04	-0.06	26.69
266	D	25	0.18	0.15	22.84	0.30	0.11	0.17	26.76
267	D	16	0.12	0.10	21.38	0.04	-0.06	-0.08	27.75
268	B	7	0.05	0.05	20.00	-0.13	-0.12	-0.11	29.71
269	B	11	0.08	0.07	22.73	0.21	0.05	0.05	28.73
270	C	29	0.21	0.17	21.93	0.15	0.00	0.00	26.41
271	B	122	0.90	0.09	21.37	0.29	0.09	0.12	21.93
272	A	113	0.83	0.14	21.35	0.18	0.03	0.04	22.36
273	B	62	0.46	0.25	21.45	0.09	-0.05	-0.11	24.52
274	B	19	0.14	0.12	21.21	0.01	-0.08	-0.11	27.32
275	A	14	0.10	0.09	24.21	0.44	0.19	0.23	28.14
276	B	69	0.51	0.25	22.39	0.40	0.20	0.40	24.26
277	A	59	0.43	0.25	22.14	0.28	0.10	0.19	24.64
278	D	68	0.50	0.25	21.97	0.26	0.08	0.17	24.29
279	B	72	0.53	0.25	22.43	0.43	0.22	0.45	24.13
280	B	70	0.51	0.25	21.57	0.14	-0.01	-0.03	24.21
281	C	106	0.78	0.17	21.48	0.22	0.06	0.10	22.67
282	B	109	0.80	0.16	21.43	0.21	0.05	0.08	22.54
283	C	90	0.66	0.22	21.47	0.15	0.00	-0.01	23.36
284	B	50	0.37	0.23	22.52	0.35	0.15	0.28	25.04
285	D	34	0.25	0.19	23.38	0.46	0.22	0.38	26.00
286	A	15	0.11	0.10	24.13	0.44	0.19	0.24	27.93
287	E	57	0.42	0.24	21.74	0.17	0.00	0.01	24.74
288	D	67	0.49	0.25	21.93	0.25	0.07	0.14	24.33
289	B	58	0.43	0.24	22.33	0.33	0.14	0.27	24.69
290	A	18	0.13	0.11	22.61	0.23	0.06	0.08	27.44
291	C	54	0.40	0.24	22.39	0.33	0.13	0.26	24.89
292	C	89	0.65	0.23	21.90	0.34	0.15	0.28	23.39
293	A	44	0.32	0.22	21.18	0.01	-0.11	-0.21	25.32
294	B	71	0.52	0.25	22.32	0.39	0.19	0.38	24.17
295	C	65	0.48	0.25	22.34	0.37	0.17	0.33	24.40
296	B	59	0.43	0.25	20.92	-0.06	-0.17	-0.35	24.64
297	A	2	0.01	0.01	27.50	0.54	0.17	0.08	33.00
298	D	68	0.50	0.25	23.22	0.66	0.41	0.82	24.29
299	A	49	0.36	0.23	20.57	-0.14	-0.23	-0.44	25.08
300	A	24	0.18	0.15	21.67	0.09	-0.03	-0.05	26.83

TABLA 12
Análisis de Items para la opción correcta Historia, Epistemología y Modelos Teóricos y Metodológicos(20 items)

N Total: 5075 examinandos

Media: 9.75

Desv típica: 2.93

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
1	B	2.422	0.48	0.25	10.36	0.25	0.03	0.05	12.19
2	B	3.013	0.59	0.24	10.58	0.44	0.19	0.27	11.63
3	D	1.778	0.35	0.23	11.45	0.54	0.28	0.39	12.89
4	D	3.194	0.63	0.23	10.51	0.44	0.18	0.26	11.48
5	C	354	0.07	0.06	10.06	0.05	-0.06	-0.04	15.56
6	D	3.551	0.70	0.21	10.35	0.43	0.17	0.23	11.16
7	D	3.433	0.68	0.22	10.54	0.52	0.25	0.34	11.27
8	C	3.904	0.77	0.18	10.07	0.28	0.06	0.07	10.87
9	B	1.502	0.30	0.21	11.18	0.41	0.17	0.23	13.24

Continuación Tabla 12

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
10	C	1.775	0.35	0.23	11.37	0.51	0.26	0.36	12.89
11	B	1.345	0.27	0.19	11.91	0.58	0.31	0.40	13.49
12	C	2.743	0.54	0.25	10.52	0.36	0.12	0.18	11.88
13	B	2.006	0.40	0.24	11.04	0.45	0.20	0.29	12.65
14	C	1.133	0.22	0.17	11.13	0.34	0.12	0.14	13.77
15	D	1.830	0.36	0.23	10.73	0.32	0.09	0.13	12.84
16	C	2.926	0.58	0.24	10.69	0.48	0.22	0.32	11.70
17	B	3.219	0.63	0.23	10.58	0.49	0.22	0.31	11.46
18	C	3.772	0.74	0.19	10.43	0.55	0.26	0.34	10.97
19	B	1.757	0.35	0.23	10.76	0.32	0.09	0.13	12.91
20	B	3.804	0.75	0.19	10.25	0.42	0.16	0.20	10.95

TABLA 13

Análisis de Items para la opción correcta Bases Biológicas (20 items)

N Total: 5075 examinandos

Media: 7.08

Desv típica: 2.43

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
21	D	2.277	0.45	0.25	7.92	0.39	0.11	0.14	9.21
22	C	1.207	0.24	0.18	8.39	0.41	0.13	0.14	10.31
23	A	1.387	0.27	0.20	8.24	0.38	0.12	0.13	10.12
24	B	1.406	0.28	0.20	8.16	0.36	0.10	0.10	10.09
25	C	2.396	0.47	0.25	7.94	0.42	0.14	0.17	9.10
26	A	2.030	0.40	0.24	7.90	0.35	0.08	0.09	9.45
27	B	2.436	0.48	0.25	7.89	0.41	0.12	0.15	9.07
28	C	1.979	0.39	0.24	7.79	0.30	0.04	0.04	9.48
29	B	2.019	0.40	0.24	8.31	0.52	0.23	0.27	9.45
30	D	1.046	0.21	0.16	8.21	0.33	0.07	0.07	10.52
31	B	2.917	0.57	0.24	7.61	0.32	0.06	0.07	8.73
32	E	965	0.19	0.15	8.30	0.34	0.09	0.08	10.64
33	E	825	0.16	0.14	8.34	0.33	0.08	0.07	10.92
34	B	4.078	0.80	0.16	7.39	0.39	0.10	0.10	7.87
35	B	2.093	0.41	0.24	7.96	0.38	0.11	0.13	9.40
36	C	971	0.19	0.15	8.14	0.30	0.05	0.05	10.63
37	A	2.528	0.50	0.25	8.08	0.52	0.22	0.27	8.99
38	C	1.433	0.28	0.20	7.81	0.25	0.01	0.01	10.05
39	C	568	0.11	0.10	7.33	0.06	-0.10	-0.07	11.37
40	A	1.355	0.27	0.20	7.67	0.19	-0.04	-0.04	10.17

TABLA 14

Análisis de Items para la opción correcta Procesos Psicológicos Básicos (34 items)

N Total: 5075 examinandos

Media: 11.18

Desv típica: 3.51

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
41	D	1.510	0.30	0.21	12.41	0.29	0.10	0.16	15.35
42	D	1.605	0.32	0.22	3.05	0.46	0.24	0.39	15.21
43	D	758	0.15	0.13	12.63	0.25	0.07	0.09	16.96
44	C	2.764	0.54	0.25	11.96	0.31	0.11	0.18	13.69
45	B	941	0.19	0.15	12.04	0.16	0.01	0.01	16.46
46	C	2.509	0.49	0.25	12.23	0.38	0.16	0.28	13.96
47	C	2.081	0.41	0.24	12.41	0.37	0.16	0.27	14.51
48	C	3.408	0.67	0.22	12.03	0.46	0.22	0.37	13.01

Continuación Tabla 14

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
49	A	1.040	0.20	0.16	12.19	0.20	0.03	0.05	16.23
50	E	377	0.07	0.07	12.89	0.23	0.06	0.06	18.45
51	A	768	0.15	0.13	13.57	0.42	0.19	0.24	16.93
52	A	880	0.17	0.14	12.44	0.23	0.06	0.08	16.63
53	C	572	0.11	0.10	12.24	0.17	0.02	0.02	17.59
54	A	1.663	0.33	0.22	12.89	0.43	0.22	0.36	15.13
55	B	1.153	0.23	0.18	12.17	0.20	0.03	0.05	16.01
56	A	2.344	0.46	0.25	11.85	0.22	0.04	0.07	14.17
57	C	955	0.19	0.15	11.98	0.15	0.00	0.00	16.42
58	A	2.171	0.43	0.24	12.32	0.35	0.15	0.25	14.41
59	C	1.042	0.21	0.16	11.45	0.05	-0.08	-0.11	16.22
60	C	2.026	0.40	0.24	12.37	0.35	0.14	0.25	14.58
61	A	2.936	0.58	0.24	12.03	0.37	0.15	0.26	13.49
62	E	1.170	0.23	0.18	12.23	0.22	0.05	0.07	15.98
63	A	2.271	0.45	0.25	11.83	0.21	0.03	0.05	14.27
64	A	1.044	0.21	0.16	12.76	0.31	0.12	0.17	16.22
65	D	1.799	0.35	0.23	12.15	0.26	0.07	0.12	14.90
66	E	2.761	0.54	0.25	12.31	0.45	0.22	0.39	13.69
67	B	1.198	0.24	0.18	12.14	0.20	0.03	0.05	15.93
68	B	1.620	0.32	0.22	12.57	0.35	0.14	0.24	15.19
69	D	1.343	0.26	0.19	12.90	0.39	0.17	0.27	15.64
70	E	2.402	0.47	0.25	12.48	0.45	0.22	0.38	14.09
71	D	1.944	0.38	0.24	12.46	0.37	0.16	0.27	14.69
72	D	1.014	0.20	0.16	12.96	0.35	0.14	0.20	16.28
73	C	1.777	0.35	0.23	12.38	0.32	0.12	0.20	14.94
74	C	2.873	0.57	0.25	11.75	0.24	0.05	0.08	13.57

TABLA 15

Análisis de Items para la opción correcta Bases Socioculturales (20 ítems)
N Total: 5075 examinandos **Media: 8.36** **Desv típica: 2.51**

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
75	B	835	0.16	0.14	9.75	0.36	0.10	0.10	12.24
76	B	4.080	0.80	0.16	8.72	0.44	0.15	0.15	9.18
77	C	3.991	0.79	0.17	8.60	0.26	0.02	0.02	9.25
78	D	4.130	0.81	0.15	8.71	0.45	0.15	0.15	9.14
79	A	1.607	0.32	0.22	9.87	0.53	0.24	0.28	11.23
80	D	2.607	0.51	0.25	9.29	0.48	0.19	0.24	10.28
81	A	1.225	0.24	0.18	9.39	0.31	0.06	0.07	11.63
82	B	2.674	0.53	0.25	9.20	0.45	0.17	0.21	10.22
83	E	1.012	0.20	0.16	9.89	0.42	0.15	0.15	11.98
84	A	1.581	0.31	0.21	9.09	0.25	0.01	0.01	11.27
85	E	1.115	0.22	0.17	9.97	0.47	0.19	0.19	11.79
86	A	1.441	0.28	0.20	9.64	0.42	0.15	0.17	11.39
87	D	1.199	0.24	0.18	10.06	0.51	0.22	0.24	11.67
88	B	3.623	0.71	0.20	8.95	0.51	0.21	0.23	9.51
89	B	1.891	0.37	0.23	9.06	0.28	0.03	0.03	10.90
90	C	1.555	0.31	0.21	8.69	0.11	-0.10	-0.11	11.29
91	A	2.939	0.58	0.24	9.12	0.46	0.17	0.21	10.02
92	A	2.264	0.45	0.25	9.16	0.36	0.09	0.12	10.58
93	B	1.315	0.26	0.19	9.25	0.28	0.04	0.04	11.52
94	A	1.322	0.26	0.19	8.94	0.18	-0.04	-0.04	11.51

TABLA 16
Análisis de Items para la opción correcta Psicología Individual
(34 ítems)

N Total: 5075 examinandos

Media: 16.78

Desv típica: 3.96

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
95	A	1.807	0.36	0.23	17.87	0.27	0.09	0.16	20.85
96	C	3.793	0.75	0.19	17.68	0.51	0.29	0.50	18.53
97	C	1.319	0.26	0.19	18.29	0.32	0.12	0.21	21.55
98	A	4.199	0.83	0.14	17.21	0.34	0.15	0.22	18.06
99	C	3.474	0.68	0.22	17.58	0.38	0.19	0.34	18.88
100	D	3.042	0.60	0.24	17.15	0.14	-0.01	-0.02	19.36
101	D	2.803	0.55	0.25	18.01	0.43	0.23	0.45	19.64
102	E	1.393	0.27	0.20	18.50	0.37	0.16	0.28	21.42
103	D	4.185	0.82	0.14	17.49	0.54	0.30	0.45	18.08
104	C	4.510	0.89	0.10	17.28	0.56	0.29	0.36	17.67
105	B	3.332	0.66	0.23	17.95	0.52	0.30	0.57	19.05
106	C	3.822	0.75	0.19	17.55	0.45	0.24	0.41	18.50
107	C	4.396	0.87	0.12	17.21	0.42	0.20	0.27	17.82
108	C	2.664	0.52	0.25	16.94	0.05	-0.09	-0.17	19.79
109	C	1.360	0.27	0.20	18.66	0.40	0.18	0.32	21.48
110	E	1.746	0.34	0.23	18.23	0.35	0.15	0.28	20.93
111	B	3.180	0.63	0.23	17.64	0.35	0.16	0.32	19.21
112	A	1.758	0.35	0.23	18.57	0.43	0.22	0.41	20.91
113	E	2.482	0.49	0.25	18.36	0.49	0.27	0.54	19.99
114	B	2.347	0.46	0.25	17.99	0.36	0.16	0.32	20.16
115	E	2.115	0.42	0.24	17.90	0.31	0.12	0.23	20.43
116	A	1.856	0.37	0.23	17.70	0.23	0.06	0.11	20.77
117	C	3.715	0.73	0.20	17.76	0.53	0.31	0.54	18.62
118	A	3.368	0.66	0.22	17.75	0.44	0.23	0.44	19.00
119	A	1.797	0.35	0.23	17.39	0.15	-0.01	-0.01	20.87
120	C	1.530	0.30	0.21	18.07	0.29	0.10	0.18	21.20
121	A	1.208	0.24	0.18	16.63	-0.03	-0.13	-0.22	21.70
122	D	1.157	0.23	0.18	18.59	0.36	0.15	0.24	21.78
123	A	2.518	0.50	0.25	17.81	0.32	0.14	0.27	19.95
124	A	2.059	0.41	0.24	17.88	0.30	0.11	0.21	20.50
125	A	1.493	0.29	0.21	17.97	0.27	0.08	0.15	21.25
126	B	1.266	0.25	0.19	17.94	0.24	0.06	0.10	21.63
127	B	1.721	0.34	0.22	17.83	0.25	0.07	0.13	20.96
128	C	1.740	0.34	0.23	18.21	0.34	0.15	0.28	20.93

TABLA 17
Análisis de Items para la opción correcta Psicología Social (20 ítems)

N Total: 5075 examinandos

Media: 8.33

Desv típica: 2.53

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
129	A	3.493	0.69	0.21	9.05	0.56	0.26	0.30	9.62
130	B	4.408	0.87	0.11	8.66	0.52	0.21	0.18	8.96
131	C	826	0.16	0.14	9.49	0.31	0.06	0.06	12.06
132	A	3.821	0.75	0.19	8.80	0.44	0.16	0.18	9.39
133	D	1.747	0.34	0.23	9.61	0.48	0.19	0.23	11.01
134	C	1.325	0.26	0.19	9.77	0.47	0.18	0.19	11.41
135	A	2.727	0.54	0.25	9.18	0.46	0.17	0.22	10.19
136	C	3.261	0.64	0.23	8.82	0.33	0.07	0.09	9.81

Continuación Tabla 17

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
137	A	2.175	0.43	0.24	8.99	0.29	0.03	0.04	10.61
138	D	792	0.16	0.13	9.33	0.26	0.03	0.03	12.11
139	D	1.152	0.23	0.18	9.09	0.23	0.00	0.00	11.62
140	C	4.180	0.82	0.15	8.73	0.51	0.21	0.20	9.12
141	B	1.476	0.29	0.21	9.16	0.28	0.03	0.04	11.27
142	B	2.777	0.55	0.25	9.05	0.40	0.12	0.16	10.15
143	E	988	0.19	0.16	10.02	0.47	0.18	0.18	11.89
144	E	664	0.13	0.11	10.29	0.49	0.18	0.15	12.32
145	E	1.624	0.32	0.22	9.59	0.45	0.17	0.20	11.15
146	B	2.245	0.44	0.25	9.21	0.40	0.12	0.15	10.56
147	E	592	0.12	0.10	9.99	0.40	0.12	0.10	12.48
148	A	2.001	0.39	0.24	9.16	0.34	0.08	0.10	10.75

TABLA 18

Análisis de Items para la opción correcta Psicología Evolutiva (20 ítems)

N Total: 5075 examinandos

Media: 7.41

Desv típica: 2.42

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
149	A	4.316	0.85	0.13	7.76	0.52	0.20	0.18	8.07
150	B	2.173	0.43	0.24	8.27	0.40	0.11	0.13	9.59
151	C	2.667	0.53	0.25	8.17	0.42	0.13	0.16	9.23
152	A	890	0.18	0.14	8.11	0.20	-0.02	-0.02	10.90
153	D	1.187	0.23	0.18	8.69	0.41	0.12	0.13	10.50
154	B	2.271	0.45	0.25	8.25	0.40	0.11	0.14	9.52
155	C	3.550	0.70	0.21	7.94	0.44	0.16	0.17	8.61
156	C	874	0.17	0.14	8.43	0.29	0.04	0.04	10.91
157	B	1.384	0.27	0.20	8.25	0.29	0.03	0.03	10.29
158	C	903	0.18	0.15	8.19	0.23	-0.01	-0.01	10.88
159	E	1.235	0.24	0.18	8.44	0.34	0.07	0.07	10.44
160	A	1.039	0.20	0.16	8.41	0.30	0.04	0.04	10.72
161	B	1.636	0.32	0.22	8.55	0.43	0.14	0.16	10.09
162	A	1.659	0.33	0.22	8.47	0.40	0.12	0.13	10.07
163	A	996	0.20	0.16	8.57	0.34	0.08	0.07	10.79
164	A	1.040	0.20	0.16	8.38	0.29	0.04	0.04	10.71
165	B	1.864	0.37	0.23	8.27	0.35	0.08	0.09	9.86
166	A	3.378	0.67	0.22	8.04	0.47	0.18	0.21	8.74
167	B	1.733	0.34	0.22	8.39	0.38	0.10	0.12	10.00
168	A	2.800	0.55	0.25	8.16	0.44	0.15	0.18	9.12

TABLA 19
Análisis de Items para la opción correcta Medición y Evaluación (16 ítems)

N Total: 5075 examinandos

Media: 6.20

Desv típica: 1.83

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
169	A	4.577	0.90	0.09	6.32	0.35	0.03	0.02	6.54
170	B	2.285	0.45	0.25	6.80	0.37	0.02	0.02	7.83
171	B	913	0.18	0.15	6.96	0.29	-0.02	-0.01	8.81
172	A	421	0.08	0.08	7.25	0.32	0.02	0.01	9.54
173	D	2.997	0.59	0.24	6.69	0.41	0.05	0.05	7.39
174	C	2.296	0.45	0.25	6.81	0.38	0.03	0.03	7.82
175	A	1.275	0.25	0.19	6.96	0.33	0.00	0.00	8.53
176	C	2.824	0.56	0.25	6.66	0.36	0.01	0.01	7.48
177	C	1.628	0.32	0.22	6.74	0.27	-0.06	-0.05	8.20
178	D	2.314	0.46	0.25	6.74	0.34	0.00	0.00	7.80
179	D	1.007	0.20	0.16	7.06	0.34	0.02	0.01	8.74
180	A	908	0.18	0.15	7.12	0.35	0.03	0.02	8.82
181	E	2.990	0.59	0.24	6.67	0.40	0.04	0.04	7.40
182	A	1.810	0.36	0.23	6.98	0.42	0.06	0.05	8.08
183	B	1.239	0.24	0.18	6.85	0.27	-0.04	-0.03	8.58
184	A	1.990	0.39	0.24	6.91	0.40	0.05	0.04	7.98

TABLA 20
Análisis de Items para la opción correcta Formación Investigativa (16 ítems)

N Total: 5075 examinandos

Media: 5.11

Desv típica: 1.90

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
185	A	1.001	0.20	0.16	5.80	0.25	-0.03	-0.02	7.84
186	C	802	0.16	0.13	6.01	0.30	0.01	0.01	8.05
187	C	1.159	0.23	0.18	5.95	0.32	0.02	0.02	7.73
188	C	2.515	0.50	0.25	5.73	0.41	0.06	0.06	6.60
189	C	1.273	0.25	0.19	5.96	0.35	0.03	0.03	7.57
190	A	882	0.17	0.14	5.96	0.30	0.01	0.00	7.96
191	B	548	0.11	0.10	6.23	0.33	0.04	0.03	8.54
192	B	1.161	0.23	0.18	5.90	0.30	0.01	0.01	7.72
193	D	2.665	0.53	0.25	5.72	0.43	0.08	0.08	6.51
194	A	2.192	0.43	0.25	5.73	0.36	0.03	0.03	6.84
195	C	2.906	0.57	0.24	5.61	0.39	0.05	0.05	6.39
196	B	1.242	0.24	0.18	5.89	0.31	0.01	0.01	7.61
197	B	2.079	0.41	0.24	5.80	0.38	0.05	0.05	6.94
198	D	2.229	0.44	0.25	5.78	0.39	0.05	0.05	6.81
199	B	1.750	0.34	0.23	5.95	0.41	0.07	0.07	7.14
200	C	1.524	0.30	0.21	5.91	0.36	0.04	0.03	7.31

TABLA 21
Análisis de Items para la opción correcta Formación Profesional Común (50 ítems)

N Total: 5075 examinandos

Media: 19.58

Desv típica: 4.51

Ítem	Clave	Número	Proporción	Varianza	Media Puntaje	Brodgen-Clemens	Corr. It-T	Covar It-T	Media Máxima
201	C	3575	0.70	0.21	20.15	0.26	0.09	0.19	21.79
202	C	1543	0.30	0.21	20.76	0.23	0.07	0.15	24.77
203	A	2027	0.40	0.24	21.02	0.33	0.16	0.34	23.96
204	D	4223	0.83	0.14	20.21	0.46	0.23	0.39	20.93
205	B	2095	0.41	0.24	20.93	0.31	0.14	0.32	23.87
206	B	2668	0.53	0.25	20.71	0.33	0.16	0.36	23.02
207	A	2984	0.59	0.24	20.44	0.28	0.12	0.27	22.59
208	C	2447	0.48	0.25	20.90	0.35	0.18	0.39	23.33
209	A	2399	0.47	0.25	20.67	0.28	0.12	0.27	23.40
210	D	3596	0.71	0.21	20.64	0.48	0.27	0.56	21.76
211	C	2111	0.42	0.24	20.96	0.32	0.15	0.34	23.85
212	C	2586	0.51	0.25	20.69	0.31	0.14	0.32	23.14
213	D	3607	0.71	0.21	20.37	0.36	0.18	0.37	21.75
214	A	3653	0.72	0.20	20.13	0.26	0.10	0.20	21.69
215	C	1820	0.36	0.23	20.38	0.17	0.03	0.06	24.30
216	D	1290	0.25	0.19	20.29	0.12	-0.01	-0.01	25.29
217	D	913	0.18	0.15	19.49	-0.01	-0.10	-0.17	26.14
218	D	1627	0.32	0.22	19.64	0.01	-0.10	-0.20	24.63
219	D	1922	0.38	0.24	21.38	0.40	0.21	0.46	24.13
220	D	1063	0.21	0.17	20.84	0.20	0.06	0.10	25.78
221	A	2739	0.54	0.25	19.92	0.10	-0.03	-0.07	22.91
222	B	3347	0.66	0.22	20.40	0.33	0.15	0.32	22.09
223	A	2153	0.42	0.24	20.74	0.28	0.11	0.25	23.79
224	C	3136	0.62	0.24	20.18	0.22	0.06	0.14	22.37
225	E	1299	0.26	0.19	21.52	0.34	0.16	0.31	25.27
226	A	1813	0.36	0.23	20.26	0.14	0.01	0.02	24.31
227	D	622	0.12	0.11	20.26	0.09	-0.02	-0.02	27.01
228	E	1330	0.26	0.19	20.73	0.20	0.06	0.11	25.22
229	D	1218	0.24	0.18	22.30	0.47	0.25	0.48	25.43
230	B	2037	0.40	0.24	20.81	0.28	0.12	0.26	23.95
231	B	986	0.19	0.16	20.80	0.19	0.05	0.08	25.98
232	E	932	0.18	0.15	20.21	0.10	-0.02	-0.04	26.10
233	B	2484	0.49	0.25	20.50	0.25	0.09	0.21	23.28
234	B	1432	0.28	0.20	20.62	0.19	0.05	0.09	24.99
235	C	3530	0.70	0.21	20.55	0.43	0.23	0.48	21.85
236	B	2986	0.59	0.24	20.79	0.40	0.22	0.48	22.59
237	A	891	0.18	0.14	19.63	0.01	-0.08	-0.14	26.19
238	D	3189	0.63	0.23	20.87	0.47	0.27	0.59	22.30
239	B	983	0.19	0.16	20.05	0.07	-0.04	-0.07	25.99
240	C	2060	0.41	0.24	20.46	0.20	0.05	0.12	23.92
241	A	2221	0.44	0.25	20.87	0.32	0.15	0.33	23.67
242	D	977	0.19	0.16	21.49	0.30	0.12	0.22	26.00
243	C	1193	0.24	0.18	21.73	0.36	0.17	0.33	25.48
244	D	2030	0.40	0.24	21.98	0.55	0.34	0.74	23.96
245	E	528	0.10	0.09	21.93	0.30	0.11	0.15	27.37
246	C	1757	0.35	0.23	20.57	0.20	0.05	0.12	24.42
247	D	1273	0.25	0.19	21.74	0.38	0.19	0.36	25.32
248	E	326	0.06	0.06	20.19	0.07	-0.02	-0.02	28.40
249	C	1142	0.23	0.17	21.06	0.25	0.09	0.16	25.59
250	B	605	0.12	0.11	18.82	-0.10	-0.13	-0.20	27.06

Balance del ECAES Psicología 2003

La realización del ECAES constituyó un reto para ASCOFAPSI dadas las características propias de la formación de pregrado en psicología: en primer lugar, existe una amplia gama de enfoques metodológicos al interior de la disciplina y en segundo lugar, tiene diversas áreas de aplicación profesional. Estas particularidades demandaron un enorme esfuerzo para intentar reunir en una prueba los conocimientos básicos que todo psicólogo debe tener a pesar de las diferencias presentes en la formación académica.

A pesar de que la construcción del ECAES dejó un balance positivo, este proceso evidenció que es necesario seguir trabajando en la consecución de estándares mínimos de calidad en la formación profesional porque, contrario a la tendencia en nuestro país, el pregrado debe garantizar que todo psicólogo adquiera unos competencias básicas e indelegables, por tanto, a pesar de que pueda parecer ganancia la precoz especialización en el plan de estudios en un área profesional, ésta va en detrimento de este objetivo fundamental, que, en el caso particular de psicología, es de vital importancia dado el rol eminentemente social de los psicólogos.

Son varios los aspectos que deben continuarse trabajando de cara a los futuros ECAES de Psicología: uno de los más complejos es el de los enfoques teóricos de la profesión. A pesar de que el primer ECAES incluyó los enfoques más importantes, se debe considerar la posibilidad de evaluar más ampliamente otros que se han venido incorporando en los planes de estudio tales como el humanismo o el enfoque sistémico. Otros aspectos importantes que deben trabajarse aún más en los próximos exámenes son los relacionados con la práctica profesional tales como ética, entrevista y formación investigativa. Igualmente, es importante tener en cuenta que el profesional está llamado a ser gestor de cambios sociales lo que indudablemente requiere que conozca y comprenda los elementos que constituyen el contexto en el que se desarrolla su trabajo, por lo que sería importante que en futuros exámenes se evalúen aspectos de esta naturaleza.

Finalmente, se espera que esta primera experiencia de evaluación permita tanto a las instituciones como a los futuros profesionales tomar conciencia de que su compromiso con la profesión debe ir mucho más allá de prepararse para un examen. Debe ser, en cambio, un compromiso con ellos mismos y con la sociedad que les lleve a estar en un continuo proceso de mejoramiento.

Talleres para el diseño y construcción de la prueba ECAES de Psicología

ELVERS MEDELLÍN LOZANO

*Decano Facultad de Psicología
Fundación Universitaria Konrad Lorenz y
Director Ejecutivo ASCOFAPSI
psicologia@fukl.edu*

DIANA MONTOYA

*Asistente de la Coordinación Académica
ECAES - ASCOFAPSI
ecaespsicologia@cable.net.co*

Este documento hace una descripción y análisis de la metodología de talleres utilizada como un procedimiento fundamental en la construcción del Examen de Calidad para Psicología. Se presentan las actividades llevadas a cabo en las diferentes modalidades de taller que se adelantaron y la relevancia que éstos tuvieron dentro de las etapas de elaboración de la prueba. La organización, el desarrollo y los resultados alcanzados en los talleres, ponen de manifiesto el interés, tanto de las facultades como de la comunidad académica de psicólogos, por contribuir a la consecución de los objetivos propuestos en el proyecto ECAES.

En el proceso de planeación y construcción de la prueba, una de las actividades de mayor importancia adelantada por ASCOFAPSI fue la realización de los talleres regionales en Bogotá, Medellín, Cali, Ba-

rzanquilla y Bucaramanga, y el gran taller de elaboración de ítems realizado en Villa de Leyva. Hay que resaltar que antes de empezar a desarrollar el proyecto, se convocó a todas las Facultades de Psicología en la ciudad de Bucaramanga para dar a conocer y discutir el plan de trabajo que llevaría a cabo y se programó, conjuntamente con la Universidad Católica de Colombia, un seminario taller de evaluación de competencias profesionales con el propósito de contribuir a la formación de los psicólogos y docentes en el fortalecimiento de habilidades en el diseño de pruebas basadas en el modelo de *Evaluación por Competencias* y su impacto en los exámenes de calidad para profesionales de Psicología.

De acuerdo con lo estipulado en los términos de referencia del convenio establecido con el ICFES, se tenían que realizar básicamente talleres regionales con la participa-

ción de la comunidad académica correspondiente y que permitieran cumplir los siguientes objetivos:

1. Presentar el documento de partida del ECAES ante la comunidad académica y recibir las observaciones del caso.
2. Adelantar capacitaciones sobre elaboración de preguntas con base en materiales autosuficientes, garantizando la confidencialidad del proceso.
3. Presentar la estructura del examen para la elaboración de preguntas del ECAES y establecer acuerdos sobre lo evaluable.

Tanto para la dirección de ASCOFAPSI como para el Comité Coordinador del ECAES de Psicología, fue claro desde el inicio del proyecto la importancia que tenía la construcción de la prueba bajo las condiciones técnicas necesarias y con los mecanismos de control apropiados para garantizar la confidencialidad de los productos. Por otro lado, era también evidente la oportunidad que se presentaba para abrir espacios de comunicación y reflexión al interior de nuestra comunidad académica, no solo alrededor del objetivo prioritario que era la elaboración de la prueba, sino el de posibilitar intercambios o contactos entre académicos de diferentes instituciones, analizar el papel de la Psicología en nuestro país y favorecer la participación de nuestra disciplina en la aplicación de políticas gubernamentales de carácter educativo. Es decir, el proyecto ECAES generaba unas condiciones que permitían empezar a allanar un camino que ha sido difícil de recorrer en nuestra profesión, como es la de consolidar una comunidad fuerte con presencia ante el Estado y la sociedad.

Lograr que paralelamente a la construcción de la prueba se generaran estos espacios de diálogo en la comunidad, requería de un procedimiento alternativo pero al mismo

tiempo complementaría a la opción de los talleres regionales planteado por el ICFES. Una vez analizadas diferentes posibilidades la dirección de ASCOFAPSI y el comité coordinador del proyecto consideraron que la metodología más apropiada para alcanzar estos objetivos era un gran taller nacional de 12 días de duración en el que se contara con la participación de docentes provenientes de diferentes instituciones. Siendo así, los objetivos de los talleres regionales cambiaron con respecto a lo planteado en los términos de referencia, debido a que éstos ya no serían el espacio en el que se elaborarían los ítems, sino que serviría también para que la comunidad académica tuviera acceso a la información general sobre el ECAES, se discutieran las especificaciones de la prueba, se identificaran docentes que por sus habilidades en la elaboración de ítems pudieran asistir al gran taller y finalmente, se lograría el compromiso de los participantes en el desarrollo del proyecto. Cada taller regional tuvo una duración de un día en dos jornadas: una en la mañana y la otra en las horas de la tarde, coordinados por el Dr. José Rodríguez.

Observaciones realizadas por los asistentes a los talleres regionales

En términos generales, las inquietudes de los asistentes a los talleres giraron en torno a cuatro aspectos: en primer lugar, se evidenció que existía una gran preocupación – incluso desconfianza – acerca de las implicaciones del examen, tanto para los estudiantes como para las instituciones y se cuestionó además la pertinencia del ECAES para evaluar la calidad de la educación. En segundo lugar, se desconocían las condiciones de presentación del examen; la duración de las sesiones de aplicación, el tipo de preguntas que se utilizarían, el proceso de inscripción de los estudiantes y cómo el ICFES presentaría los resultados de la prueba. En el tercer aspecto se analizaron las áreas de formación que lo que se

ría pertinente evaluar en la prueba y se consideraron las dudas relacionadas con las características psicométricas del instrumento, como por ejemplo, si éste se analizaría bajo la Teoría Clásica de los Tests o bajo la Teoría de Respuesta al Ítem, y cómo se establecería la confiabilidad y la validez de la misma.

El cuarto tema que generó discusión y acerca del cual se plantearon varias inquietudes fue el hecho de que el ECAES evaluara las competencias de los estudiantes. Con respecto a esto, una de las principales preocupaciones estaba relacionada con que se pretendiera realizar una prueba por competencias cuando los docentes desconocen el tema y los procesos pedagógicos no se ajustan a este modelo. Por otra parte, se planteó que no era clara la relación entre la metodología presentada en el taller y la orientación por competencias de la prueba, ya que la taxonomía de Bloom presentada en el manual de construcción de ítems y ajustada por Aura Nidia Herrera para los propósitos del ECAES de psicología es útil para construir una prueba de conocimientos, pero resulta insuficiente para evaluar niveles de competencia.

Las inquietudes manifestadas por los asistentes a los talleres fueron aclaradas, a partir de la información que se tenía en ese momento, por el director académico del proyecto, el Dr. José Rodríguez. En sus explicaciones el Dr. Rodríguez aclaró que el ICFES no pretende considerar la prueba ECAES como la única estrategia para evaluar la calidad de la Educación Superior, sino que complementará los procesos que ya se vienen adelantando alrededor de la acreditación y el registro calificado. Hizo énfasis en que la importancia del ECAES radica principalmente en las posibilidades que le da a las instituciones para retroalimentar, reflexionar y autorregular su accionar al interior de los programas.

Sobre las condiciones de la prueba, el Dr. Rodríguez expresó que no estaba todavía establecida la duración exacta del examen, pero que éste podía oscilar entre 6 y 8 horas, dependiendo del número de preguntas que quedaran finalmente en la prueba. Con respecto a la presentación de los resultados a la comunidad y a la sociedad en general, aclaró que el ICFES por una parte estaba trabajando con los medios de comunicación para que se hiciera una exposición al público muchos más técnica y profesional de como hasta ahora se ha venido manejando y por otra parte, los datos iban a presentarse incluyendo además de los puntajes totales y el promedio por programa, las desviaciones, los puntajes por áreas y los estudiantes con los mejores resultados, tanto a nivel general como en las áreas que conforman el examen.

En lo relacionado con las áreas a evaluar el Dr. Rodríguez fue claro en afirmar que éstas ya estaban determinadas en el Decreto 1527 de 2002 de los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología y que el único cambio sobre este aspecto estaba relacionado con la adición del área de medición y evaluación por sugerencia del ICFES. Con respecto al análisis psicométrico de la prueba, el Dr. Rodríguez manifestó por el corto tiempo que se tenía para su elaboración, no podía someterse a aplicaciones previas que permitieran una selección de ítems a través de las estrategias psicométricas que se aplican en estos casos. Por lo tanto, bajo estas condiciones se hacía necesario buscar los mecanismos de control adecuados para una elaboración de ítems con las características técnicas requeridas. Una vez aplicada la prueba el análisis psicométrico lo haría el ICFES y este análisis se basaría tanto en la Teoría Clásica de los Tests (TCT) como en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

Tal vez la inquietud que generó mayor polémica fue la referente a la evaluación por

competencias. El Dr. Rodríguez manifestó que en ningún momento el ICFES había exigido que la prueba tuviera necesaria e imprescindible esta condición. Se sugería la posibilidad de que se pudiera lograr este objetivo, pero que sin embargo, le daba a la comunidad académica la libertad de determinar qué y cómo evaluaría. La alternativa que planteó el Dr. Rodríguez fue la de construir un instrumento que evaluara los conocimientos bajo las condiciones en que tradicionalmente lo hacen las instituciones e incluir en la medida de las posibi-

lidades ítems que valoraran los niveles de competencias. Siendo así, la taxonomía de Bloom era pertinente y recomendable, no solo por su aplicabilidad en una prueba en donde los ítems permitirían el recuerdo, la comprensión y el análisis de la información por parte de los estudiantes, sino también por el conocimiento y manejo que tenía la comunidad académica de esta taxonomía, lo que facilitaría la construcción de los ítems.

A los talleres regionales en total asistieron 272 docentes de 61 instituciones, distribuidos así:

TABLA 1
Docentes asistentes a los talleres regionales

TALLER DE BOGOTÁ	
Institución	Asistentes
Corporación Universidad Piloto de Colombia	1
Corporación Universitaria de Ibagué	3
Corporación Universitaria Iberoamericana	8
Fundación Universitaria Konrad Lorenz	3
Fundación Universitaria Los Libertadores	2
Fundación Universitaria Manuela Beltrán	9
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	2
Universidad Antonio Nariño	8
Universidad Católica de Colombia	4
Universidad Cooperativa de Colombia	3
Universidad de La Sabana	2
Universidad de Los Andes	2
Universidad de San Buenaventura Bogotá	2
Universidad El Bosque	4
Universidad Incca de Colombia	4
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	5
Universidad Nacional de Colombia	2
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	2
Universidad Santo Tomás	2
TALLER DE BUCARAMANGA	
Corporación Universitaria de Santander	3
Fundación Universitaria Cooperativa de San Gil	4
Universidad Antonio Nariño	2
Universidad Autónoma de Bucaramanga	8

Continuación Tabla 1

Universidad Cooperativa de Colombia Barrancabermeja	7
Universidad de Pamplona	2
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	3
Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga	3
TALLER DE BARRANQUILLA	
Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar	10
Corporación Universitaria de la Costa	2
Corporación Universitaria del Sinú	3
Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar	2
Universidad del Norte	16
Universidad Antonio Nariño	5
Universidad Cooperativa de Colombia	14
Universidad de San Buenaventura Cartagena	3
Universidad del Magdalena	1
Universidad Metropolitana	11
Universidad Pontificia Bolivariana Montería	1
TALLER DE CALI	
Universidad de Manizales	1
Fundación Universitaria de Popayán	4
Pontificia Universidad Javeriana Cali	6
Universidad Antonio Nariño	5
Universidad Católica Popular de Risaralda	1
Universidad Cooperativa de Colombia Cali	7
Universidad Cooperativa de Colombia Popayán	7
Universidad de Nariño	4
Universidad de San Buenaventura Cali	4
Universidad del Valle	4
Universidad Mariana	1
Universidad Santiago de Cali	4
TALLER DE MEDELLÍN	
Fundación Universitaria Católica del Norte	4
Fundación Universitaria Luis Amigó	6
Fundación Universitaria María Cano	6
Institución Universitaria de Envigado	3
Instituto de Ciencias de la Salud	2
Universidad Antonio Nariño	4
Universidad Católica de Oriente	4
Universidad Cooperativa de Colombia Medellín	6
Universidad de Antioquia	3
Universidad de San Buenaventura Medellín	9
Universidad Pontificia Bolivariana Medellín	7
61 Instituciones	272

Los talleres regionales permitieron además la elaboración de 566 ítems de los cuales se tomaron los ejemplos que fueron incluidos en la Guía de Prueba, publicada en las páginas Web del ICFES (www.icfes.gov.co) y ASCOFAPSI (www.ascofapsi.org.co). Los ítems fueron clasificados por sus autores en una de las áreas disciplinarias o profe-

sionales establecidas en las especificaciones de la prueba. Igualmente, los ítems fueron elaborados en diferentes formatos de pregunta por lo que se contó con material suficiente para seleccionar los ejemplos. El número de ítems por área y región se puede observar en la Tabla 2.

TABLA 2
Clasificación por áreas de los ítems producidos en los talleres regionales

ÁREAS	NO. DE ÍTEMS					TOTAL
	Bogotá	Bucaramanga	Barranquilla	Cali	Medellín	
Historia de la Psicología, epistemología, modelos teóricos y metodológicos		13	16	15		44
Bases psicobiológicas del comportamiento	2	1	16	12		31
Procesos psicológicos básicos	35	26	17	2		80
Bases socioculturales del comportamiento		6				6
Problemas fundamentales de la psicología individual		15		2	25	42
Problemas fundamentales de la Psicología Social	29					29
Psicología evolutiva		8		14	18	40
Fundamentos interdisciplinarios		8				8
Medición y evaluación psicológica	1	3		18	11	33
Formación investigativa	3	4	9	5	23	44
Psicología clínica y de la salud	7	39		10	5	61
Psicología organizacional	5	34		3	6	48
Psicología educativa	3	23		3		29
Psicología social y comunitaria		30		2	29	61
Psicología jurídica		1				1
Sin clasificar		9				9
TOTAL	85	220	58	86	117	566

En aquellas áreas en que no se elaboraron ítems en algunos de los talleres, se debió principalmente a que no se logró conformar grupos de profesionales que tuvieran experiencia en estos campos. En algunos pocos casos el grupo de profesionales no alcanzó a generar más ítems ya que se extendió el trabajo en el análisis de la pertinencia y relevancia de los temas a evaluar.

Es importante resaltar que la participación y aportes de la comunidad de psicólogos en los talleres regionales evidenciaron el compromiso e interés de los docentes e instituciones por desarrollar con transparencia y calidad este proyecto tan importante.

Taller de elaboración de ítems

Tal como se mencionó anteriormente, ASCOFAPSI y el Comité Coordinador del proyecto acordaron que la metodología más apropiada para elaborar los ítems que conformarían la forma final de la prueba, era la realización de un taller financiado con los recursos del proyecto de dos semanas de duración y en un lugar alejado de los centros universitarios en el que los asistentes dispusieran de tiempo completo para producir y revisar los ítems.

Inicialmente se había previsto que en este taller participarían entre 25 y 30 docentes, sin embargo, teniendo en cuenta que era necesaria la representación suficiente de los distintos enfoques y áreas de la psicología, finalmente se seleccionaron 55 docentes de diferentes instituciones formadoras.

El taller se realizó entre 1 y el 12 de julio de 2003 en el Centro de Convenciones 'Casa de Los Fundadores', ubicado en el municipio de Villa de Leyva.

Selección de los participantes

La selección de los docentes que participarían en el taller estuvo a cargo del comité coordinador del ECAES. Dado que previa-

mente se había definido que la asistencia a los talleres regionales era requisito para asistir al taller de construcción de ítems, la selección se realizó con base en los participantes a dichos talleres. Teniendo establecido quiénes participaron y a qué instituciones universitarias representaban, se aplicaron algunos criterios de selección que se describen a continuación.

El primer criterio de selección fue la pertenencia de la institución a ASCOFAPSI. En segundo lugar se estableció que las universidades que tienen sedes en diferentes ciudades serían consideradas como una sola institución debido a que de no ser así, tendrían un mayor número de representantes que las instituciones que sólo tienen una sede. Esto fue aplicable a la Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de San Buenaventura, Universidad Antonio Nariño, Universidad Cooperativa de Colombia y Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Una vez realizada la selección de instituciones se procedió a escoger los candidatos (de cada una de las instituciones) para lo cual se tomó la información suministrada por los docentes en los formatos de inscripción a los talleres. En este formato se solicitaban los datos de identificación, formación académica y la experiencia profesional, estos dos últimos aspectos en términos de las áreas disciplinares y profesionales definidas en el decreto 1527 de 2002 de los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en psicología.

Los criterios tenidos en cuenta para seleccionar a los docentes fueron la formación académica, la experiencia profesional y los ítems que fueron elaborados por ellos en los talleres (en los casos en los que se contaba con la información de la autoría de los mismos). Esto condujo a una selección que además de contar con los criterios mencionados permitiera la participación de un mínimo de 3 docentes por cada una de las áreas de formación disciplinar y profesio-

nal con las que se estructuraría el examen. De este modo se conformó una lista preliminar con 52 docentes de 43 instituciones a nivel nacional. Las Facultades de Psicología que no quedaron representadas en esta lista preliminar fueron las siguientes:

- Fundación Universitaria los Libertadores, Taller de Bogotá
- Universidad Católica de Oriente, Taller de Medellín
- Universidad de Pamplona, Taller de Bucaramanga

De la lista preliminar de seleccionados, 17 presentaban inconvenientes para asistir al taller, por lo que fue necesario hacer una segunda selección, teniendo en cuenta que los nuevos convocados fueran expertos en las áreas que quedaron incompletas. Por este motivo, el número de seleccionados ascendió a 55, de modo que el listado de docentes e instituciones participantes sufrió modificaciones con respecto a lo previsto inicialmente. En la Tabla 3 se presentan los docentes y las instituciones a las que pertenecen, que finalmente participaron en el taller de Villa de Leyva.

TABLA 3
Docentes participantes en el taller de elaboración de ítems

FORMACIÓN BÁSICA			
Historia de la Psicología, Epistemología, Modelos Teóricos y Metodológicos			
Nº	DOCENTE	INSTITUCIÓN	TALLER
1	Jorge Gómez Patiño	Universidad Piloto de Colombia	Bogotá
2	Juan Felipe Speck Morales	Fundación Universitaria María Cano	Medellín
3	Edgar Orlando Arroyave Álvarez	Universidad de Antioquia	Medellín
Bases Psicobiológicas del Comportamiento			
1	Luis Orlando Páez Henao	Universidad Manuela Beltrán	Bogotá
2	Carlos Fernando Mina Zape	Fundación Universitaria de Popayán	Cali
3	Gabriel Arteaga Díaz	Universidad del Valle	Cali
4	Luz Marina Galeano Toro	Universidad Cooperativa de Colombia	Medellín
Procesos Psicológicos Básicos			
1	Pedro Organista Díaz	Corporación Universitaria Iberoamericana	Bogotá
2	Ciro Hernando León Pardo	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	Bogotá
3	Andrés Manuel Pérez Acosta	Universidad de los Andes	Bogotá
4	Milton Eduardo Bermúdez Jaimes	Universidad Autónoma de Bucaramanga	B/manga.
5	Francisco José Rengifo Herrera	Universidad Católica Popular del Risaralda	Cali
Bases Socioculturales del Comportamiento Humano			
1	Olga Lucía Obando	Universidad del Valle	Cali
2	Víctor Ignacio Ortega Restrepo	Institución Universitaria de Envigado	Medellín
Problemas Fundamentales de la Psicología Social			
1	Margarita Isabel Posada Lecompte	Universidad Cooperativa de Colombia	Bogotá
2	Argemiro Alejo Riveros	Corporación Universitaria Iberoamericana	Bogotá

Continuación Tabla 3

N°	DOCENTE	INSTITUCIÓN	TALLER
Problemas Fundamentales de la Psicología Individual			
1	Luz Mery Corredor Barrios	Universidad Cooperativa de Colombia Barrancabermeja	B/manga.
2	Margarita Beatriz Roca Vides	Universidad Metropolitana	B/quilla.
3	José Albeiro Pedreros Marulanda	Universidad Santiago de Cali	Cali
4	Támara Rosa Calvache González	Universidad Cooperativa de Colombia Popayán	Cali
5	Blanca Regina Escobar Vélez	Universidad Pontificia Bolivariana Medellín	Medellín
Psicología Evolutiva			
1	María del Pilar Herrera Peña	Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar	B/quilla.
2	Solanlly Ochoa Angrino	Pontificia Universidad Javeriana Cali	Cali
3	Dolly Margarita Londoño González	Universidad de San Buenaventura	Medellín
Medición y Evaluación Psicológica			
1	Germán Solís Uribe	Universidad Autónoma de Bucaramanga	B/manga.
2	Nubia Rocío Sánchez Martínez	Universidad de Nariño	Cali
3	Adriana Mora Anto	Pontificia Universidad Javeriana Cali	Cali
Formación Investigativa			
1	Alba Lucía Meneses Báez	Universidad de la Sabana	Bogotá
2	Gloria Esperanza García Rodríguez	Universidad Antonio Nariño	B/manga.
3	Luis Argenis Osorio	Universidad Pontificia Bolivariana	B/manga.
4	Ariel César Núñez	Universidad de Manizales	Cali
5	Omar Calvache López	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Bogotá
FORMACIÓN PROFESIONAL			
Psicología Clínica y de la Salud			
1	Juan Carlos Mahecha Cárdenas	Fundación Universitaria Konrad Lorenz	Bogotá
2	Adriana Aponte Rivera	Universidad Incca de Colombia	Bogotá
3	Cirit del Carmen Mateus de Oro	Universidad Metropolitana	B/quilla.
4	Oscar Martín Rosero Sarasty	Universidad Mariana	Cali
5	Jorge Humberto Vanegas Osorio	Universidad de Antioquia	Medellín
6	Nancy Genoveva Carmona Cardona	Universidad Católica de Oriente	Medellín
Psicología Organizacional			
1	Martha Adriana León Velasco	Universidad El Bosque	Bogotá
2	Diana Alejandra Malo Salavarieta	Corporación Universitaria de Santander	B/manga.
3	Adriana Suárez	Corporación Universitaria del Sinú	B/quilla.
4	Orly Gómez Suárez	Fundación Universidad Católica del Norte	Medellín

Continuación Tabla 3

Psicología Educativa			
1	Vilma del Rosario Cabarcas Alonso	Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar	B/quilla.
2	Carmelina Paba Barbosa	Universidad del Magdalena	B/quilla.
3	Marina Llanos Martínez	Fundación Universidad del Norte	B/quilla.
4	Leopoldo Muñoz Cuartas	Universidad Cooperativa de Colombia Cali	Cali
Psicología Social y Comunitaria			
1	Julio Eduardo Cruz Vásquez	Universidad de los Andes	Bogotá
2	Rosa Fany Bedoya Quintero	Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Bogotá
3	Isabel Rocha Sánchez	Universidad Santo Tomás	Bogotá
4	Luz Marina Arango Gómez	Fundación Universitaria Luis Amigó	Medellín
5	Consuelo Angarita Arboleda	Fundación Universidad del Norte	B/quilla.
Psicología Jurídica			
1	Nora Cristina Osorio Gutiérrez	Corporación Universitaria de Ibagué	Bogotá
2	Nancy Marina Vargas Espinosa	Universidad Católica de Colombia	Bogotá
3	Luz Yánez Sastoque Martínez	Universidad Manuela Beltrán	Bogotá
4	José Ignacio Ruiz	Universidad Nacional de Colombia	Bogotá
Total Formación Básica		33	
Total Formación Profesional		22	

Las instituciones que no quedaron representadas en la lista final de seleccionados fueron las siguientes:

- Fundación Universitaria Los Libertadores, Taller de Bogotá
- Universidad de Pamplona, Taller de Bucaramanga
- Corporación Universitaria de la Costa, Taller de Barranquilla
- Instituto de Ciencias de la Salud, Taller de Medellín

Para orientar el trabajo realizado en el taller, se nombró un equipo conformado por los docentes que coordinaron los talleres regionales, los miembros del comité coordinador del ECAES, el coordinador académico y dos asistentes (Tabla 4).

Finalmente, se invitó a participar en el taller al decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, Emilio Espejo y al docente de la Universidad del Valle, Alonso Tejada, en razón a la experiencia y conocimiento que estos dos profesionales tienen en los campos de epistemología y psicología educativa respectivamente.

Planeación del taller

En la última semana del mes de junio se realizó una reunión con el objetivo de planear las actividades que se realizarían en el taller de elaboración de ítems. A esta reunión asistieron cinco de los miembros del grupo coordinador del taller: el profesor José Rodríguez, las profesoras Nidia Herrera y Bertha Avendaño y las asistentes de la coordinación académica del proyecto, Diana Montoya y Liliberto Díaz. En la reunión se acordó la metodología que se seguiría en el

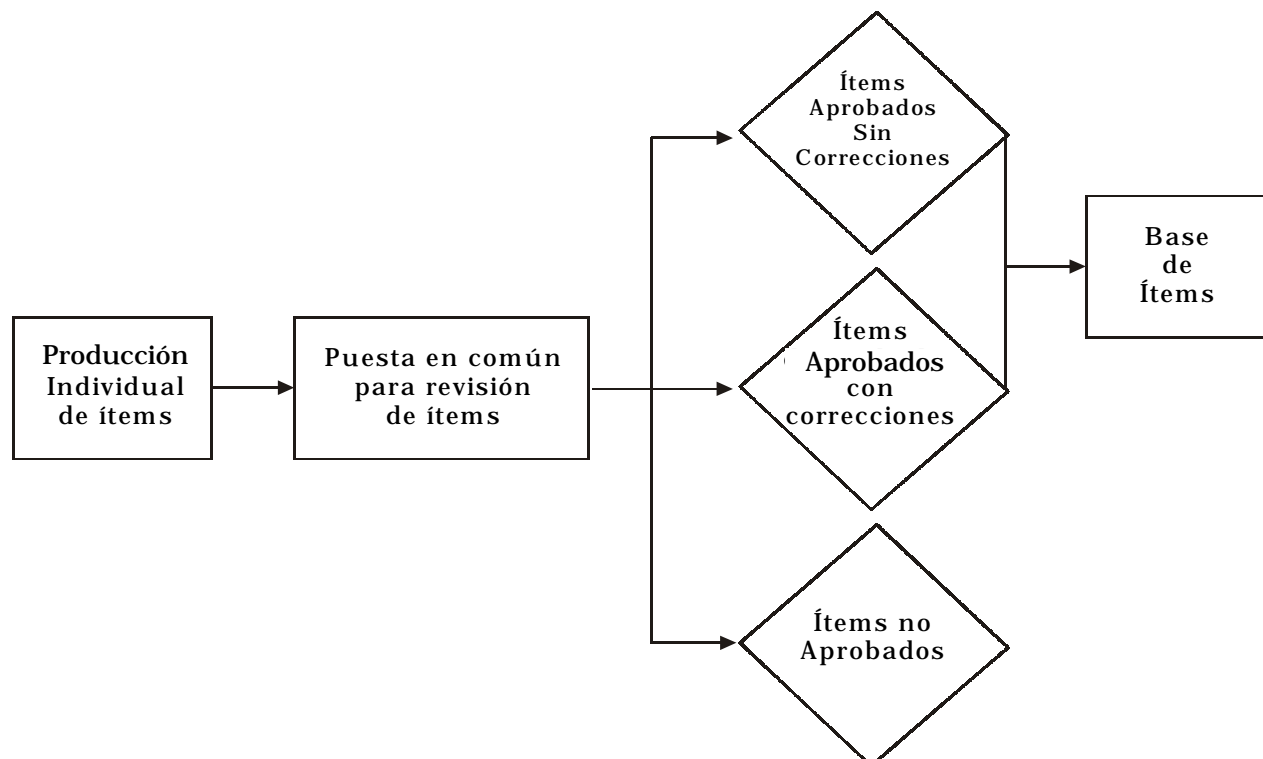
TABLA 4
Equipo coordinador del taller de elaboración de ítems en Villa de Leyva

Equipo Coordinador	
José Rodríguez Valderrama	Coordinación Académica
Elvers William Medellín	Comité Coordinador ECAES
Telmo Eduardo Peña	Comité Coordinador ECAES
Victoria Eugenia Arias	Comité Coordinador ECAES
Flor Alba Cano	Coordinación Taller Regional de Cali
Bertha Lucía Avendaño	Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Aura Nidia Herrera	Coordinación Taller Regional de Bogotá
Diana Montoya	Asistencia Coordinación Académica
Liliber Díaz	Asistencia Coordinación Académica

taller para cumplir con el objetivo de producir al menos tres veces el número de ítems requeridos.

La metodología propuesta consistía en que las jornadas de trabajo se dividieran en dos sesiones: una de trabajo individual de producción de ítems y otra sesión de puesta en

común, en la que se revisarían en grupo los ítems producidos individualmente, bajo la supervisión de uno de los miembros del grupo coordinador, quien brindaría asesoría para el mejoramiento de los ítems desde la perspectiva técnica, y en lo posible, de contenidos.



Esquema del proceso de elaboración de ítems

Para realizar la sesión de puesta en común, los ítems debían estar digitados e impresos. Una vez acordada la metodología, se realizó la programación general del taller. Asimismo, se planearon algunos aspectos concernientes a la logística del taller, tales como

los formatos que se utilizarían en las sesiones de trabajo, el material requerido por el equipo coordinador y la información que se suministraría a los participantes. La Tabla 5 muestra la programación del taller.

TABLA 5
Programación diaria del taller de elaboración de ítems

Martes 1	Llegada 2:00 p.m.	Registro y acomodación
	3:00 a 3:30	INSTALACIÓN DEL TALLER
	3:30 a 6:30	Trabajo de Capacitación: Tipos de preguntas. Errores frecuentes
Miércoles 2	8:30 a 12:30	Planeación de estructura por áreas
	2:30 a 6:30	Sesión 1: Trabajo individual por grupos
Jueves 3	8:30 a 12:30	Sesión 2: Trabajo individual por grupos
	2:30 a 6:30	Puesta en común de sesión 1
Viernes 4	8:30 a 12:30	Sesión 3: Trabajo individual por grupos
	2:30 a 6:30	Puesta en común de sesión 2
Sábado 5	8:30 a 12:30	Sesión 4: Trabajo individual por grupos TARDE LIBRE
Domingo 6	8:30 a 12:30	Puesta en común de sesión 3 TARDE LIBRE
Lunes 7	8:30 a 12:30	Sesión 5: Trabajo individual por grupos
	2:30 a 6:30	Puesta en común de sesión 4
Martes 8	8:30 a 12:30	Sesión 6: Trabajo individual por grupos
	2:30 a 6:30	Puesta en común de sesión 5
Miércoles 9	8:30 a 12:30	Sesión 7: Trabajo individual por grupos TARDE LIBRE
Jueves 10	8:30 a 12:30	Puesta en común de sesión 6
	2:30 a 6:30	Sesión 8: Trabajo individual por grupos
Viernes 11	8:30 a 12:30	Puesta en común de sesión 7
	2:30 a 6:30	Puesta en común de sesión 8
Sábado 12	8:30 a 10:30	Trabajo de conclusión del taller
	11:00 a 12:00	CLAUSURA DEL TALLER

Desarrollo del taller

Instalación. Estuvo a cargo de la Dra. María Mercedes Botero, presidente de ASCOFAPSI. En su discurso, la Dra. Botero enfatizó en la importancia de un evento de esta naturaleza para la comunidad académica, ya que constituía un hecho sin precedentes congregar a más de 50 docentes provenientes de diferentes instituciones formadoras de psicólogos a nivel nacional. Igualmente recalcó la enorme responsabilidad que implicaba la elaboración del primer ECAES para la carrera de Psicología e hizo un llamado a los participantes a trabajar comprometidamente en la tarea que se les había encomendado.

Después de la intervención de la Dra. Botero, el coordinador académico del proyecto, Dr. José Rodríguez, explicó la metodología de trabajo y el uso de los formatos que se utilizarían en las sesiones de producción de ítems y en las sesiones de puesta en común.

Posteriormente, la profesora Bertha Avenaño realizó una sesión de capacitación cuyo objetivo fue el de contextualizar a los participantes en el trabajo de producción de ítems. Para tal efecto, se presentaron los tipos de preguntas y algunos ejemplos que ilustraban los errores que con más frecuencia se cometían en la construcción de ítems. Con esta actividad se cerró la primera jornada del taller.

Planeación de la estructura de prueba por áreas. Antes de iniciar las sesiones de elaboración de ítems, cada grupo debía planear la estructura correspondiente a su área. En ésta se debían enunciar los temas que se incluirían, los objetivos educativos que se pretendían evaluar y el tipo de preguntas que se utilizarían para tal fin. A cada grupo se le proporcionó una copia del documento de partida en el que podían consultar las especificaciones de la prueba, el formato de estructura de la prueba para el área (Anexo A) y una copia del Manual de

Construcción de ítems elaborado por la profesora Aura Nidia Herrera. Igualmente, la estructura debía incluir al menos tres veces el número de ítems contemplados en las especificaciones de la prueba. Una vez realizada esta labor, los grupos iniciaron el trabajo de producción de ítems, el cual debía corresponder a la estructura planeada por el grupo.

En esta primera sesión de trabajo se les solicitó a los grupos que asignaran a sus integrantes un número consecutivo con el que se identificarían en los formatos de elaboración de ítems y en las sesiones de puesta en común y que nombraran un coordinador. Esta información debía ser consignada en el formato de identificación de constructores de ítems (Anexo B).

Elaboración de ítems. Como se mencionó anteriormente, la elaboración de ítems era una labor individual. Cada docente debía redactar los ítems con base en sus conocimientos y en los textos llevados al taller. Para realizar esta tarea contaban con la asesoría de los miembros del equipo coordinador. Una vez obtenida la versión final de la pregunta, ésta debía ser transcrita en el formato de elaboración de ítems (Anexo C), en el que además se debía anotar el tema, el objetivo educativo evaluado, el formato de pregunta empleado y el autor. Para garantizar la confidencialidad de la prueba, estos formatos eran recogidos por los miembros del equipo coordinador al finalizar la sesión de producción de ítems. A partir de este momento, la administración de estos formatos era responsabilidad de los miembros del equipo coordinador, por lo tanto, sólo eran entregados nuevamente al grupo cuando su trabajo era acompañado y avalado por uno de los coordinadores.

Digitación e impresión de los ítems. Los formatos de elaboración de ítems eran recolectados por los miembros del equipo coordinador con el fin de ser digitados en Word.

En esta primera versión, a cada ítem se le asignó un identificador conformado por el número del área del grupo, seguido por un número consecutivo; no se incluyó información como la identificación del autor, el tema que evaluaba el ítem ni la clave o respuesta correcta, con el propósito de que se analizaran con mayor objetividad cada uno de los ítems elaborados por los miembros del grupo.

Una vez digitados la totalidad de los ítems producidos por el grupo en la sesión de trabajo individual, éstos se imprimían para realizar la sesión de puesta en común.

Puesta en común por áreas. En las sesiones de puesta en común cada uno de los integrantes del grupo recibía un ejemplar impreso con los ítems producidos por sus compañeros. Lo primero que debían hacer era dar respuesta de manera individual a los ítems elaborados por el grupo. Una vez hecho esto, el coordinador del grupo debía diligenciar el formato de puesta en común (Anexo D), en el que se consignaba la respuesta dada por cada uno de los integrantes del grupo al ítem, la clave del mismo y el nivel de dificultad estimada. En este punto, el grupo discutía la pertinencia y adecuación del ítem y, en compañía de uno de los miembros del equipo coordinador, se tomaba la decisión de aprobarlo, rechazarlo o modificarlo. Si la decisión era modificarlo, el autor del ítem debía hacer las correcciones sugeridas por el grupo en el formato de elaboración de ítems. Igualmente, en la sesión de puesta en común se corregían los errores cometidos al digitar. Con el fin de garantizar la confidencialidad de la información, los miembros del equipo coordinador recogían el material utilizado en la puesta en común al finalizar cada sesión de trabajo.

Aunque se habían programado ocho sesiones de producción de ítems con las sesiones correspondientes de puesta en común,

algunos grupos requirieron un menor número de sesiones para finalizar su trabajo, por lo que sus miembros fueron reubicados para apoyar el trabajo de los grupos que debían elaborar mayor número de ítems, en particular, los grupos que tenían a su cargo las áreas profesionales.

Trabajo de conclusión. La última jornada del taller se destinó para la revisión de los ítems que habían sido modificados y aprobados. Sin embargo, esta actividad no fue adelantada por todos los grupos debido a que no fue posible digitar las correcciones de los ítems y los resultados de las sesiones de puesta en común de todos ellos.

En esta última sesión de trabajo el coordinador académico del proyecto presentó las cifras de ítems producidos y aprobados en el taller. Un total de 1.588 ítems, esto quiere decir que la totalidad de los grupos habían cumplido con la meta de tener aprobados tres veces el número de ítems requeridos para el examen.

Balance del taller

Sin duda alguna el Taller Nacional de Construcción de Ítems constituyó un espacio de comunicación y reconocimiento entre las diferentes instituciones que forman psicólogos en el país y quizás éste haya sido el logro más importante. El ECAES de Psicología 2003 fue posible gracias al trabajo de docentes que a pesar de tener diferencias en los enfoques y escuelas, lograron trabajar en equipo y llegaron a acuerdos a partir de lo establecido en la estructura general de la prueba y en el Decreto 1527. Se demostró por medio de este taller que la comunidad académica de psicología ha llegado a un nivel de madurez profesional que permite a sus miembros compartir, analizar y discutir sus argumentos en un clima de respeto y rigor académico. Se evidencia el rompimiento de los esquemas tradicionales que primaron muchos años alrede-

dor del desarrollo de nuestra formación, en donde las discusiones alrededor de las diferentes posturas o enfoques de la psicología se abordaban más bajo el plano emocional que académico.

Es importante tener en cuenta que en eventos de esta naturaleza siempre hay aspectos que se pueden mejorar. En el caso particular del taller, el comité coordinador tuvo que hacer un enorme esfuerzo para asesorar el trabajo realizado por los docentes, ya que tan sólo seis expertos coordinaron el trabajo de los 14 grupos. Igualmente, se encontró la necesidad de contar con un mayor número de personas que digitaran los ítems, debido a que esta labor estuvo a cargo tan sólo de dos personas, lo que ocasionó que algunas sesiones de puesta en común se retrasaran a pesar del enorme esfuerzo realizado para que esto no sucediera.

Elaboración de la forma definitiva de la prueba ECAES

Como se mencionó anteriormente, no todos los grupos hicieron el trabajo de conclusión del taller debido a que no fue posible digitar la información requerida para tal fin. Por este motivo la primera actividad adelantada por el Dr. Rodríguez y sus asistentes una vez finalizado el taller, fue la digitación de los resultados de las sesiones de puesta en común de todos los grupos, es decir, si cada uno de los ítems producidos había sido aprobado o rechazado, las correcciones sugeridas por el grupo, la clave o respuesta correcta y el nivel de dificultad estimado. Una vez realizado este proceso, se procedió a codificar los ítems aprobados partiendo de la estructura de prueba acordada por cada grupo. El código era un número conformado por seis dígitos, los dos primeros indicaban el área al que pertenecía el ítem, el tercero y el cuarto indicaban el tema, el quinto el proceso que se estaba evaluando (recuerdo, comprensión, aplicación, análisis, sín-

tesis o evaluación) y el sexto, el formato del ítem (elección múltiple con única respuesta, elección múltiple con múltiple respuesta, información suficiente, análisis de postulados y análisis de relaciones). Como resultado de este proceso se obtuvo una segunda versión de los ítems que fue sometida a consideración del comité coordinador del ECAES.

A partir de la base de datos los ítems aprobados en el taller fueron sometidos a consideración del comité coordinador del ECAES, quienes realizaron una segunda revisión. Finalmente, se procedió a elaborar dos formas paralelas de la prueba teniendo en cuenta únicamente aquellos ítems que habían sido aprobados por el comité.

Ítems aprobados por el comité coordinador del ECAES

Los 1.588 ítems que fueron aprobados por los participantes en el taller fueron sometidos a consideración del comité coordinador del ECAES con el fin de seleccionar los que se incluirían en la forma final de la prueba. Esta revisión se llevó a cabo entre el 28 de julio y el 6 de agosto, en varias sesiones de trabajo y en las que se hizo una lectura conjunta de los ítems.

En esta segunda revisión se hicieron varios ajustes y correcciones en aspectos formales como la redacción y la puntuación, incluso algunos ítems fueron totalmente reestructurados debido a que se encontró con frecuencia que ciertos formatos fueron mal empleados, en particular, aquellos que requerían mayor pericia del constructor del ítem, como por ejemplo los de información suficiente y los de análisis de postulados. Igualmente, se hicieron modificaciones en el contenido de varios ítems con el fin de facilitar su comprensión y evitar ambigüedades que aumentaran su dificultad. También fue tarea del comité rectificar la clave y el nivel de dificultad del ítem estimado por

los docentes, así como corregir los errores de digitación.

Como resultado de esta exhaustiva revisión fueron aprobados 1.233 ítems a partir de los cuales se estructuró la versión final de la prueba. La Tabla 6 muestra los resultados de la revisión de ítems realizada por el comité coordinador del ECAES.

Estructuración de la forma final de la prueba

Atendiendo a los términos de referencia del contrato, se estructuraron dos formas paralelas de la prueba, partiendo de los 1.233 ítems aprobados por el Comité Coordinador del ECAES.

El proceso de estructuración se desarrolló en varias etapas: en la primera de ellas los ítems fueron asignados a una de las dos pruebas teniendo como criterio la estructura elaborada por los docentes en el taller, es decir, ajustando la cantidad de ítems por temas, por proceso cognoscitivo evaluado y por tipo de pregunta que se había previsto en dicha estructura. Las pruebas, además se estructuraron por áreas, por tipo de pregunta y por nivel de dificultad. A cada ítem se le asignó un número consecutivo correspondiente a su lugar dentro de la prueba.

En la segunda etapa se hizo una lectura cuidadosa de la versión preliminar de las pruebas con el fin de asegurar que los ítems que dependían de un mismo enunciado o

TABLA 6
Ítems aprobados por el Comité Coordinador del ECAES

ÁREA	NO. ÍTEMS		
	REQUERIDOS	APROBADOS TALLER	APROBADOS COMITÉ
Historia de la psicología, epistemología, modelos teóricos y metodológicos	20	68	46
Bases psicobiológicas del comportamiento	20	98	86
Procesos psicológicos básicos	34	118	83
Bases socioculturales del comportamiento	20	55	44
Problemas fundamentales de la psicología individual	34	129	78
Problemas fundamentales de la psicología social	34	93	66
Psicología evolutiva	20	52	45
Medición y evaluación psicológica	16	63	53
Formación investigativa	16	57	45
Núcleo profesional común	50	124	100
Psicología clínica y de la salud	50	146	114
Psicología organizacional	50	155	122
Psicología educativa	50	138	104
Psicología social y comunitaria	50	142	113
Psicología jurídica	50	150	134
TOTAL	500	1.588	1.233

de un mismo caso estuvieran asignados a una misma prueba y ordenados de manera consecutiva. Una vez realizadas las correcciones necesarias se pasó a la tercera etapa, correspondiente a la diagramación, la cual se realizó siguiendo las indicaciones dadas por el ICFES en documentación entregada al director académico del proyecto, Dr. José Rodríguez.

El día 14 de agosto se entregaron al ICFES las pruebas en formato Word y PDF, editadas y diagramadas para impresión definitiva, junto con una copia en papel y un archivo en Excel con todas las preguntas aprobadas, identificadas por área, tema, proceso evaluado y tipo de pregunta, con la respectiva clave o respuesta correcta y el nivel de dificultad estimado. En la Tabla 6 se muestra las especificaciones de las dos pruebas finales.

TABLA 6
Especificaciones de la Pruebas ECAES de Psicología

ÁREAS Y TEMAS	PRUEBA 1					PRUEBA 2				
	Recuerdo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total	Recuerdo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total
Historia de la psicología, epistemología, modelos teóricos y metodológicos										
Epistemología	1	3		1	5	1	3		1	5
Historia de la Psicología	4	2		1	7	4	2		1	7
Modelos Teóricos	3	4		1	8	3	4		1	8
Total					20					20
Bases psicobiológicas del comportamiento										
Biología Celular y Molecular	1	2		1	4	1	2		1	4
Genética		1		1	2		1		1	2
Etología		1			1		1			1
Neuroanatomía		1		3	4		1		3	4
Psicofisiología	3				3	3				3
Neuropsicología básica		1		1	2		1		1	2
Neuropsicología aplicada			2	2	4			2	2	4
Total					20					20
Procesos psicológicos básicos										
Senso-Percepción		1	1	2	4		1	1	2	4
Aprendizaje		2	1	1	4		2		2	4
Memoria		2	1	1	4		2		2	4
Motivación		3		1	4	1	3			4
Emoción		2		2	4		2		2	4
Pensamiento		2		2	4		2		2	4
Lenguaje	1	3		2	6	1	4		1	6
Inteligencia	1			3	4	1	1		2	4
Total					34					34
Bases socioculturales del comportamiento										
Política y economía		1		2	3			1	2	3
Corrientes de pensamiento		3	1	4	8		2		6	8
Lingüística				1	1				1	1
Antropología		1	1	1	3		1		2	3

Continuación Tabla 6

ÁREAS Y TEMAS	PRUEBA 1					PRUEBA 2				
	Recuerdo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total	Recuerdo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total
Sociología		2		2	4	1	1		2	4
Metodología		1			1		1			1
Total					20					20
Problemas fundamentales de la psicología individual										
Personalidad - Teorías		4		2	6		4		2	6
Personalidad - Instrumentos		1	1	2	4		1	1	2	4
Psicopatología - Fund. Teóricos			1	5	6		1		5	6
Psicopatología - Trastornos	1	4	4	3	12	1	4	4	3	12
Sexualidad		3	2	1	6		3	2	1	6
Total					34					34
Problemas fundamentales de la psicología social										
Grupos y Relaciones intergrupales		1		1	2		1		1	2
Historia de la Psicología Social		1			1		1			1
Self -Yo - Sí mismo		1			1		1			1
Cognic. y Represent.Social, Actitudes, Estereotipo, Prejuicio	1	4			5	1	4			5
Altruismo, Conducta Prosocial, Agresión	1	1			2	1	1		2	
Influencia y percepción social			2		2		2			2
Bases sociales de la emoción		2			2		2			2
Control social		1	1		2	1	1			2
Métodos de Investigación			1		1			1		1
Relaciones, interacción y facilitación sociales		1		1	2		1		12	
Total					20					20
Psicología evolutiva										
Visión Epistemológica			1		1		1			1
Teorías del desarrollo				2	2		1		1	2
Desarrollo psicomotor			2	1	3	1		2		3
Desarrollo cognoscitivo			1	5	6				6	6
Desarrollo social				1	2	1			2	3
Desarrollo personal		2		2	4		2		2	4
Evaluación y diagnóstico				1	1				1	1
Total					20					20
Medición y evaluación psicológica										
Conceptos básicos		2			2		2			2
Procesos de construcción de instrumentos			1	2		3		1	2	3
Características técnicas de los ítems			1	1	2			1	1	2
Características técnicas de las pruebas			2	2	2	6		2	2	26
Instrumentos			2	1	3			2	1	3
Total					16					20
Formación investigativa										
Componentes comunes		2		1	3		2	1		3
Enfoque empírico-analítico	1		2	4	7	1		3	3	7
Enfoque social interpretativo		1	2		3		1	2		3
Enfoque crítico social		2	1		3		2	1		3
Total			16	16						
TOTAL FORMACIÓN DISCIPLINARIA					200					200

Continuación Tabla 6

ÁREAS Y TEMAS	PRUEBA 1					PRUEBA 2				
	Recuerdo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total	Recuerdo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total
Formación profesional común										
Principios teóricos subyacentes en contextos Profesionales		4		2	6	1	1	1	1	4
Participación o gestión en redes interdisciplinarias		1		3	4		2		4	6
Procesos psicológicos básicos que movilizan comp.		4		1	5		2		3	5
Incidencia de agentes de socialización en el comp.		1		3	4	2			2	4
Selección o construcción de instrumentos		3	4	1	8	1	2	3	2	8
Elementos constitutivos de un protocolo de invest.	2	6	2	5	15	1	8	4	2	15
Principios deontológicos del ejercicio profesional		1	4	3	8		5	2	1	8
Total					50					50
Psicología clínica y de la salud										
Historia y definición de la Psicología Clínica	2				2	2				2
Competencias y actividades del psicólogo clínico	2	1		1	4	2	1		1	4
Evaluación y diagnóstico	4	4	2	2	12	4	4	2	2	12
Intervención	6	6	2	8	22	6	6	3	7	22
Ética en la psicología clínica y de la salud	1		1		2	1		1		2
Psicología de la Salud	3	1	1	3	8	2	1	2	3	8
Total					50					50
Psicología organizacional										
Teorías Organizacionales	5	4	1		10	5	4	1		10
Comportamiento Organizacional	1	9	2	3	15	1	9	2	3	15
Gerencia y Gestión Humana		11	4		15		11	2	2	15
Procesos Gerenciales	1	5	4		10	1	9			10
Total					50					50
Psicología educativa										
Teorías del aprendizaje aplicadas a la educación	3	10	2	8	23	2	10	3	6	21
Problemática conceptual Psicología Educativa		2			2	1	2		1	4
Necesidades educativas especiales		3	2	1	6		3	2	1	6
Factores asociados al aprendizaje			1		1		1			1
Contexto educativo		2			2		2			2
Rol del psicólogo		5	11		16		10	6		16
Total					50					50
Psicología social y comunitaria										
Teorías y campos de la aplicación de la psic. social	1	6		3	10	1	5		4	10
Representaciones, imaginarios, actitudes y valores		6		1	7		6	1		7

Continuación Tabla 6

ÁREAS Y TEMAS	PRUEBA 1					PRUEBA 2				
	Recuerdo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total	Recuerdo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total
Proc. ps. social., identidad, comunicación, calidad vida		3		3	6		3		3	6
Conflicto y resolución de conflictos		2	1	1	4		3	1		4
Modelos y técnicas de investigación		2	2	2	6	1	2		3	6
Rol del psicólogo social		1	1	2	4	1	3			4
Modelos y estrategias de intervención		5	2	2	9		5	2	2	9
Proyectos psicosociales			3	1	4		1	3		4
Total					50					50
Psicología jurídica										
Victimología	3	6	2	2	13	3	8		2	13
Psicología Forense	2	3	1	3	9	2	3	1	3	9
Psicología del Testimonio			3	3	6		5		1	6
Psicología Criminal	4	3		2	9	2	5		2	9
Psicología Penitenciaria		5		2	7		5		2	7
Conciliación y Métodos Alternativos		3	1		4	2	1	1		4
Fundamentos de Psicología Jurídica 2					2	1	1			2
Total					50					50

El rigor técnico y la manera sistemática como se adelantó el proceso de estructuración de las dos pruebas entregadas al ICFES, permiten asumir que estos instrumentos cumplen con las características que la psicometría determina como “paralelas”. Sin embargo, la falta de tiempo asignado en el convenio para la construcción del ECAES que limitó entre otros aspectos, la posibilidad de realizar una aplicación piloto de la prueba para establecer y mejorar los criterios de validez y confiabilidad del instrumento, llevó a que algunos ítems presentaran dificultades, especialmente en su nivel de discriminación. Afortunadamente, estos ítems con dificultades son pocos, permitiendo afirmar, no solo por los resultados del análisis psicométrico sino también por el proceso técnico en la construcción del instrumento, que la prueba ECAES de psicología que se aplicó en noviembre 1 de 2003 cumple con los criterios de confiabilidad y validez requeridos en este tipo de pruebas.

El procedimiento de adelantar talleres con la comunidad académica para que brindara información y alternativas posibles en la

construcción de la prueba, así como el de congregar a los profesionales en la disciplina bajo condiciones ambientales y técnicas que favoreciera la elaboración de ítems con el rigor que la psicometría exige, fue una decisión acertada por parte del ICFES y la Junta Directiva de ASCOFAPSI. La implementación de estos talleres, además de contribuir al diseño y construcción de un instrumento apropiado para el objetivo establecido, permitió que la comunidad estableciera canales de comunicación y trabajara por una meta común e importante para el mejoramiento de la calidad en la formación del psicólogo y el desarrollo de nuestra profesión en Colombia.

Sería injusto terminar sin hacer un sentido reconocimiento a las instituciones formadoras de psicólogos por el aval dado al proyecto y a los decanos de los programas, que con su idoneidad y compromiso legitimaron y enriquecieron el proceso. La psicología en nuestro país ha dado un paso importante en su desarrollo como disciplina, aspecto que no se habría logrado sin su activa y responsable participación.

ANEXO A

Formato de Estructura de la Prueba por Áreas

ECAES Psicología 2003

Taller Nacional de Construcción de Items

Convenio Ascofapsi - Icfes

Villa de Leyva julio 1 al 12

TABLA DE ESTRUCTURA DEL ÁREA

GRUPO:

TEMAS	TIPOS DE ITEM					Suma
SUMA						

ANEXO B

Formato de Identificación de los Constructores de Ítems

ECAES Psicología 2003 Taller Nacional de Construcción de Ítems

Convenio Ascofapsi - Icfes Villa de Leyva julio 1 al 12

Grupo:**Sesión:****Labor:****N°****Participante**

1	
2	
3	
4	
5	
6	

ANEXO C

Formato de Elaboración de Ítems

ECAES Psicología 2003
Convenio Ascofapsi – Icfes

Taller Nacional de Construcción de Items
Villa de Leyva julio 1 al 12

Grupo	Tema	Autor		
				Identificador Item

ECAES en tres actos

BRUNO JARABA

*Estudiante Facultad de Psicología
Universidad del Norte - Barranquilla
seactiel@hotmail.com*

Acto Primero

Febrero de 2003. Mañana. Salón de una universidad colombiana. Los estudiantes esperan la llegada del profesor en medio de animadas conversaciones y ruidosas risotadas. Llega el profesor, seguido por la directora de programa, ambos con circunspección de anuncio decisivo. Esto último es suficiente para apaciguar las voces de los estudiantes y hacer que cada uno ocupe juiciosamente un asiento.

- **Profesor:** muchachos, la directora de programa tiene que comunicarles algo importante.
- **Directora:** Gracias. Como ustedes sabrán, el ICFES viene aplicando desde hace tres años exámenes de conocimientos básicos en las disciplinas de formación de pregrado a estudiantes de último año. Se han aplicado a Ingeniería Mecánica, Medicina y Derecho...

Silencio expectante en el público.

- **Directora:** ...este año están programados los primeros ECAES para Psicología.

Murmullo creciente.

- **Estudiante 1:** ¿los primeros qué?
- **Directora:** ECAES, Exámenes de Calidad de la Educación Superior, así se llaman.
- **Estudiante 2:** ¿quiénes tienen que presentarlos?
- **Directora:** *(con tono recitativo)* Son pruebas de Estado, eso quiere decir que tienen un carácter general y obligatorio para todos los estudiantes de último año de la carrera, noveno y décimo semestre.
- **Estudiante 3:** *(con evidente ansiedad)* ¿Cuándo...?
- **Directora:** la fecha no está aún definida, pero será hacia finales del año.

Se escuchan algunos suspiros de alivio.

- **Estudiante 4:** Y ¿cómo es ese examen?, ¿qué van a evaluar exactamente?
- **Directora:** de hecho, aún no se ha construido, está en proceso. Lo que se tiene claro es que va a tratar de abarcar las diferentes áreas de la psicología, todos esos aspectos estarán contemplados en el decreto reglamentario que el Gobierno Nacional expedirá próximamente.

Los cuchicheos suben de tono y de ritmo, hasta formar una especie de coro caótico.

- **Estudiante 5:** (*exclamando indignado*) ¡las diferentes áreas! ¿y las que no hacen parte de nuestro programa?
- **Directora:** (*Con tono conciliador*) Precisamente, se trata de no ver esto como una amenaza, sino como una oportunidad de recapitular lo aprendido a lo largo de la carrera. Bueno, sólo quería decirles eso, les estaremos informando de los trámites que sea necesario hacer. Continúen con sus clases.

La directora se retira dejando a los estudiantes en ascuas, tan exaltados por las noticias que se hace prácticamente imposible desarrollar la clase normalmente. Sólo se habla del examen. Durante los próximos meses, ese será un tema de conversación ineludible.

Acto Segundo

6:45 de la mañana. Una multitud inquieta, compuesta por hombres y mujeres en su mayoría entre los 20 y los 30 años, afluye a los amplios jardines delanteros de un tradicional colegio de la ciudad. Al llegar van formando grupos bulliciosos, mientras esperan que se de la orden de pasar a los salones.

Aparte, un personaje con aspecto de provenir de una universidad pública, aunque sus credenciales digan lo contrario, observa abstraído.

Monólogo: esta mañana tiene un vago sabor a dejà-vu. Quizá sea la multitud inquieta que recuerda las procesiones electorales de hace siete días, o los lápices y borradores escolares discretamente estrujados en los bolsillos junto con ese sentido del humor que se aguza para eludir la ansiedad propia de todo examen decisivo. No, no son elecciones, pero igual esta inmensa movilización responde a un llamado gubernamental. Y sí, son exámenes, sólo que ya no aplicados a adolescentes ansiosos, sino a ansiosos universitarios. Nosotros, los que esta mañana colmamos las instalaciones del Colegio San José de Barranquilla, junto con otros muchos que atestan otros colegios de la ciudad, como en casi todas las ciudades del país, hacemos parte del gran grupo de estudiantes de último año de pregrado que acude a la primera aplicación general de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior.

Es el primero de noviembre de 2003, la fecha tan temida. Atrás han quedado todas las horas de preparación para responder la prueba, los grupos de estudio que organizamos para superar vygotskianamente nuestras deficiencias particulares. Ahora no importa lo mucho que haya disfrutado mi reencuentro con Luria, o la dificultad manifiesta para entender ese bizarro asunto de los estadígrafos, o el interés por explicar a mis compañeros las sutiles cuestiones epistemológicas de las ciencias humanas. Esa oportunidad de compartir perspectivas desprevenidamente fue magnífica, pero en este preciso momento no importa. Lo que importa ahora es que, por segunda ocasión en nuestras vidas somos convocados por el Estado para comparecer, ante el inflexible tribunal de una prueba objetiva, por la calidad de nuestra formación académica. Se-

guramente todos aquí compartimos la misma incomodidad. Ser convocado, por fuerza de ley, a presentar un examen sobre conocimientos básicos en la disciplina que se ha elegido no sólo para ingresar al mercado de trabajo, sino para labrarse una forma de vida, es algo de por sí impopular. Se trata no sólo de la amenaza al narcisismo que difícilmente se disimula bajo el pretexto de la autoevaluación. Se supone que estudiamos en instituciones a las que el mismo Estado ha concedido autorización para educar y titular, que son los mecanismos de evaluación propios de cada una, los encargados de determinar la probidad de los estudiantes. Esta nueva instancia parece poner en entredicho a Universidades y estudiantes, como si la sociedad hubiera perdido su confianza en ellos y fuesen necesarios nuevos controles y legitimaciones. Bueno, eso no está muy lejos de la realidad, la laxitud académica y administrativa por la que muchas universidades tradujeron el principio de autonomía universitaria, quizá han precipitado esto como medida de control, aunque, de pronto, algo tardía, pues luego de diez años de entrecomillada autonomía serían ya varias las promociones de profesionales titulados por medio de instituciones de irregular calidad, sin contar con la cantidad de estudiantes actualmente matriculados en éstas. ¿Cómo se les responderá a unos y otros cuando los resultados del examen muestren que han confiado su formación a instituciones deficientes?

Quizá estaríamos menos incómodos si recordáramos todo el camino recorrido desde hace más de una década que se realizó el entonces famoso estudio *Monitor* que develó las profundas fallas del sistema educativo colombiano y que condujo a la convocatoria de la *Comisión de Sabios* y su informe *Colombia al filo de la oportunidad* en el que por primera vez, que recuerde, se hace mención de exámenes estatales de educación superior. Quizá si todos supiéramos de las reuniones, talleres, conferencias, estudios,

experiencias de los años recientes y particularmente de los últimos meses que han permitido llevar a cabo este impresionante proceso, lo veríamos con menos desconfianza. Quizá si el Estado y las universidades hubieran hecho mayor difusión al respecto... Quizá si los estudiantes nos hubiéramos involucrado más, ahora no nos sentiríamos tan inermes.

Los estudiantes ingresan a los salones, un coordinador verifica sus documentos de identidad y les pide que tomen un asiento preestablecido. Cada quien recibe un cuestionario y una hoja de respuestas, marcados con un código que lo identifica. Nuestro personaje estudia con curiosidad el paquete.

Monólogo: se acabaron las suposiciones, este es, de verdad, el ECAES, estas son las preguntas por cuyas respuestas será juzgada nuestra formación académica, la balanza para cinco años de estudio. Surgen otras objeciones: si algo tenemos claro finalizando la carrera de Psicología es que no se trata de una unidad homogénea y regular, sino que es un campo de fenómenos y perspectivas diversas, un psicólogo, entonces, no es igual a otro, no es lo mismo un neuropsicólogo que un lacaniano, o un organizacional que un social, un humanista-existencial que un conductual, la misma manera usual de nombrarlos haciendo referencia sólo a su especialidad o énfasis, es índice de una diversidad que difícilmente puede mantenerse dentro de unos límites comunes. Los mismos programas tienden también a establecer sus líneas predilectas y a ser reconocidos por ellas. Entonces, ¿será posible que este cuestionario general dé cuenta y haga justicia a tal diversidad? La excepción hecha a Psicología de incluir un área de énfasis profesional no parece ser suficiente en este sentido, pues la diversidad no es sólo técnica, sino teórica. Recordamos la máxima de Wechsler: "inteligencia es lo que miden las pruebas de

inteligencia”, quizá entonces la Psicología, como disciplina y profesión en Colombia sea lo que establece esta prueba. Detrás de estas preguntas, entonces, existe un modelo de psicólogo, que en este momento no sabemos que tan cercano o remoto es a nuestras elecciones personales, a nuestra particular forma de concebir la disciplina, a la manera en que nos ha parecido más pertinente y honesto desarrollarnos en ella.

Tratando de encontrar “el siguiente pliegue, arriba” el personaje pierde el control del cuestionario que se desdobra totalmente y trata de escapar de sus manos bajo el impulso de los ventiladores de techo. Se le escucha maldecir entre dientes.

A, B, C, o D... una de las cuatro es la “clave”, la distancia entre saber y no saber, o mejor, ser competente o no con respecto a la profesión. Aún antes de llegar a las preguntas del área de medición, nos inquieta la cuestión de la validez. ¿Será que una escogencia acertada o errónea, puede ser referente inequívoco de los complejos procesos que las median? ¿el breve fragmento de información, descontextualizada por fuerza, que constituye el reactivo, puede ser medida del manejo de la amplitud y profundidad de una teoría? ¿Puede una prueba de lápiz y papel juzgar la calidad profesional que involucra otros muchos aspectos? Porque si algo no nos atrevemos a dudar es que dentro de muy poco los resultados de esta prueba constituirán un filtro para el ingreso al mercado laboral, en donde ciertamente nadie se detendrá en consideraciones técnicas sobre validez y confiabilidad: tu hoja de vida llevará, en lugar visible, el puntaje obtenido en la prueba, que será leído por el empleador como criterio indubitable de ingreso, aunque manejar las relaciones en una organización, diseñar un proyecto de desarrollo, fundamentar un currículo, o hacer evaluaciones, sean todas cosas muy diferentes a escoger A, B, C o D.

Acto Tercero

Mañana. Pasillos de la universidad. Afueras del Programa de Psicología. Más que otras mañanas hay tumulto y agitación de estudiantes en la zona.

- **Estudiante 1:** ¿ya revisaste tus resultados?
- **Estudiante 2:** no he podido, la página del ICFES baja muy lento.
- **Estudiante 3:** es que, imagínense, todos los que presentaron la prueba en todos los programas tratando de ver los resultados, el sistema se rebotó. Pero a ti (*dirigiéndose al primer estudiante*) ¿cómo te fue?
- **Estudiante 1:** (*con cierta resignación*) se supone que bien, 58%, por lo menos arriba de la media, aunque esperaba más.
- **Estudiante 2:** cierto, no te fue mal, pero tú eres un estudiante excelente, quizá esa prueba no es muy objetiva.
- **Estudiante 3:** quizá no, pero... ¿y, ya saben lo de Bruno?
- **Estudiante 2:** ¿que fue el primero de la Universidad?
- **Estudiante 1:** parece que fue el primero en Colombia...
- **Estudiante 2:** (*Con sorpresa*) ¿En Colombia? ¡No esperaba tanto! Por cierto ahí viene...

Este, que llaman Bruno, pasa frente a las oficinas sin intención de detenerse, parece tener otras preocupaciones como es común a los estudiantes en prácticas profesionales,

pero es llamado exaltadamente por sus compañeros. Al entrar a Psicología una lluvia de abrazos y felicitaciones lo dejan sin aliento, le comunican la noticia: su puntaje en la prueba es el mayor del país. Parece no entender muy bien lo que ocurre.

Monólogo: magnífica ironía. Yo, que me precio de ser el primer contradictor de las pruebas objetivas, de los escalafones, de la competencia, de la individualidad, de la psicología tradicional y sus normas de la APA, yo, que cuestiono esta primera persona del singular tanto como psicólogo como en la escritura, yo, soy el psicólogo ejemplar, el más cercano a ese *Golem* que me imaginaba construido en los míticos talleres de Villa de Leyva. Quizá es algo así lo que demanda la psicología colombiana en este momento, quizá tanto poner en cuestión los enfoques clásicos me llevó a conocerlos mejor, quizá la búsqueda de otras perspectivas más amplias en otras disciplinas del

pensamiento me llevó a aclarar la de la misma Psicología, quizá la posibilidad de hacer eso y no morir en el intento sea lo mejor que me ha dado la Universidad del Norte y mis profesores, siempre tan comprensivos con mis objeciones e interrogantes. Ahora, ¿no me atrevería a refrendar este resultado? No sería ésta que he asumido personalmente, una forma válida de hacerse psicólogo, cuestionar todo lo hecho hasta ahora a partir de su conocimiento cabal, buscar referentes en las otras ciencias sociales, en la filosofía, en la historia, en la literatura, comprometer los conocimientos con la urgente realidad que nos reclama, tratar de asumir esto más que como una forma de ganarse la vida, una forma de vivir. Sí, quizá esa sea la idea de los exámenes, falta que las Universidades y los estudiantes lo entiendan así (ya se sabe, todo es cuestión de *construcciones*, de *lecturas*) y no como un trámite burocrático más. El camino es largo, en todo caso, y parece que ya tengo un lugar en él.

Compromisos y retos frente al ECAES en Psicología

MARÍA MERCEDES BOTERO POSADA

*Presidenta de ASCOFAPSI
Decana Facultad de Psicología
Universidad del Norte - Barranquilla
mmbotero@uninorte.edu.co*

La generación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior es una necesidad que se hizo evidente tras comprobar las falencias que durante muchos años padeció el sistema educativo colombiano en general, y la educación universitaria en particular. Acorde con este requerimiento, el numeral *h* del artículo 31 de la Constitución Política Colombiana, dispone que el fomento, la inspección y vigilancia de la enseñanza, funciones que le corresponden al Presidente de la República, están orientados hacia la satisfacción de esta necesidad. Asimismo, la Carta Magna, en su artículo 32, reglamenta que los procesos de evaluación de la calidad de la Educación Superior están destinados al aseguramiento de la calidad, respetando la autonomía universitaria y las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra; al mejoramiento de la formación moral, intelectual y física de los educandos y al adecuado cubrimiento de los servicios de Educación Superior, entre otros propósitos. De igual manera, en el artículo 33, la Constitución dispone que la inspección y vigilancia de las instituciones de Educación Superior sea obligación del Gobierno Nacional, con la asesoría del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Dentro de este marco, y teniendo como antecedentes la regulación de la aplicación de los ECAES –Exámenes para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior– para Ingeniería Mecánica (Decreto 2233 de 2001), Medicina (1716 de 2001) y Derecho (1373 de 2002), el Decreto 1781 de 2003 reglamenta su aplicación para todos los programas académicos de pregrado y los define como pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio que hacen parte del conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional emplea para evaluar la calidad del servicio público educativo. De acuerdo con el decreto mencionado, los ECAES tienen como objetivos fundamentales:

- a. Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de Educación Superior.
- b. Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

La aplicación de los primeros ECAES en Psicología

Acorde con la normatividad expuesta, las asociaciones de profesionales y facultades de psicología de las universidades del país, en colaboración con el ICFES, se encargaron de diseñar y construir los ECAES para 27 programas académicos, entre los que se cuentan: Ciencias de la Salud, Ingenierías, Derecho, Arquitectura, Psicología y Agronomía.

1. Caracterización ASCOFAPSI

Desde sus mismos orígenes, la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, ASCOFAPSI, ha estado comprometida con la calidad en la formación de las nuevas generaciones de psicólogos en nuestro país, tanto en su dimensión académica como profesional y ética. De modo que la participación en el diseño e implementación de los ECAES, en colaboración con el ICFES, constituyó una manera de llevar a efecto la misión institucional de la Asociación. Junto con los procesos de acreditación, los exámenes de calidad representan para ASCOFAPSI vías privilegiadas para garantizar una formación de excelencia en Psicología que le reporte al país un desempeño idóneo e intachable, que esté en capacidad de responder a las inaplazables demandas de nuestra sociedad. Al momento de emprender el trabajo de preparación de los ECAES, ASCOFAPSI contaba ya con una sólida tradición en el desarrollo de este tipo de propuestas, a continuación, entonces, trazaré un breve esbozo del trayecto recorrido por la Asociación y de las diferentes acciones que ha llevado a cabo en ese sentido, para concluir comentando los datos obtenidos por medio de la prueba y el panorama que éstos muestran respecto de la formación en Psicología en Colombia.

Si bien el primer programa de formación en Psicología fue creado por la Universidad

Nacional en 1947, sólo hasta el año 1983, momento para el que ya funcionaban dieciséis programas, la Ley 58 reglamentó la profesión. Dicha ley contemplaba la creación del Consejo Profesional Nacional de Psicología, como organismo auxiliar del Estado para el control y vigilancia del ejercicio de la profesión. En la composición de dicho Consejo entrarían los ministros de Salud y Educación o sus delegados, el Director Nacional del ICFES o su delegado, un representante de las Facultades de Psicología, y un representante de las agremiaciones de psicólogos¹. En ese entonces, la Psicología como profesión contaba con la Federación Colombiana de Psicología, órgano fundado en 1955 por el primer grupo de psicólogos graduados en el país. No era el caso de los programas académicos, que carecían entonces de un órgano aglutinador que los convocase y permitiese una interlocución con otras instancias.

El reto de la conformación de una asociación de facultades fue asumido entonces por la Federación, empeño que se vería truncado por efectos de una crisis institucional que llevó a la entidad, hacia 1986, al cese de actividades definitivo, dejando a la psicología sin representatividad alguna. Ante esta situación, un grupo de profesionales liderados por Miguel Salas, Director del Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes; Rebeca Puche, Decana de Psicología de la Universidad del Valle y Graciela Aldana, Decana de Psicología de la Universidad Javeriana, acordaron promover la idea de crear la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, para lo cual decidieron convocar, en el año de 1988, a los decanos y representantes de todas las facultades de psicología que existían en el

1 Los datos pertinentes a la historia de la Asociación, han sido recopilados gracias al minucioso trabajo de la Psicóloga Silvia Diazgranados, el cual puede encontrarse en la página Web de ASCOFAPSI: www.ASCOFAPSI.org.co

momento, en lo que sería la primera asamblea de ASCOFAPSI, realizada en la Universidad Javeriana y a la que asistieron representantes de los programas de Psicología existentes entonces. Todos ellos coincidieron en la necesidad del intercambio de ideas e información entre los diversos programas para fomentar el desarrollo académico y profesional de la Psicología en Colombia.

Desde sus inicios el norte de esta Asociación estuvo orientado hacia el tema de evaluación de la calidad de los procesos sustantivos de la Universidad, docencia, investigación y extensión. El primer acuerdo al que se llegó en aquella reunión fue el de la necesidad de un estudio extensivo sobre el estado de la formación en Psicología, que sirviese como referente para orientar las acciones ulteriores. Se encomendó esta tarea al Dr. Nelson Ortiz, quien diseñó un instrumento a partir del cual los programas ofrecieron información sobre sus diferentes aspectos de docencia, investigación y servicio, así como también sobre datos demográficos y recursos académico-administrativos. El estudio llevó a los programas a reflexionar sobre aspectos tan cruciales como el tipo de formación impartida, el compromiso social de esta formación y las expectativas abrigadas hacia el futuro. Hecha esta recopilación fue posible trazar un panorama a partir del cual sería posible “realizar un diagnóstico integral de los factores incidentes en la formación del psicólogo en Colombia; generar políticas de integración y apoyo interinstitucionales que favorecieran el proceso de formación de psicólogos en el país; establecer las posibilidades de unificación de algunos criterios básicos de índole académico-administrativa en el proceso de formación de psicólogos; y contribuir al desarrollo y proyección de la psicología como ciencia y profesión”. El informe, intitulado Estudio sobre la Formación del Psicólogo en Colombia, constituye la primera acción de ASCOFAPSI en el sentido de establecer criterios compartidos de evaluación

de la calidad educativa de los diversos programas.

En su primera fase de desarrollo, ASCOFAPSI estuvo concentrada en lograr solidez institucional, así como en generar medios de cooperación interinstitucional. Esto último implicaba mejoramiento de la comunicación entre facultades, promoción de eventos y proyectos, fomento del intercambio profesoral y estudiantil, y creación de redes de intercambio bibliográfico. La institucionalidad, por su parte, se consideró consolidada al obtener la Asociación, el año de 1993, la personería jurídica por intermedio de la Resolución 156 de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Este amplio lapso entre las primeras acciones de la Asociación y la obtención de su personería se justifica por el empeño en lograr un consenso general alrededor de los estatutos que habrían de regir la entidad, representando de la manera más fiel sus intereses y fundamentos.

2. Papel y perspectivas de ASCOFAPSI en los ECAES

Desde 1993, ASCOFAPSI adelantó conversaciones y formó grupos de trabajo con el ICFES para discutir los criterios mínimos que debe cumplir todo programa de psicología. La Asociación fue convocada a una serie de encuentros y reuniones de trabajo, el fruto de estos encuentros se concretó en el documento “Requisitos para la creación y funcionamiento de un programa de formación académica profesional”. En septiembre de 2001, anticipándonos en dos años al decreto de ECAES, los miembros de la Junta Directiva de ASCOFAPSI iniciamos diálogos con la Dra. Patricia Martínez, Directora del ICFES en aquel entonces y con la Dra. Magdalena Mantilla ICFES Subdirectora de Aseguramiento de la Calidad. El Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes se encontraba en aquella época trabajando con el ICFES en el “Examen comprensivo sobre conocimientos bá-

sicos en Psicología” que se construiría en una opción de grado.

Como se ha mencionado previamente, ASCOFAPSI demostraba su idoneidad como gremio de Facultades de Psicología porque su accionar se fundamentó siempre en procesos de gestión y evaluación de la calidad.

En enero de 2003 el ICFES abrió una convocatoria nacional N° 001 ante la cual ASCOFAPSI presentó propuesta para el desarrollo de la fundamentación conceptual, elaboración de instrumentos y análisis de resultados, para evaluar a quienes egresan de la Educación Superior en el programa de PSICOLOGÍA. ASCOFAPSI resultó seleccionada para desarrollar el proyecto y se comprometió con lo siguiente: a) *Fundamentación del examen*, b) *Socialización regional*, c) *Diseño del instrumento* y d) *Aprovechamiento de los resultados y cumplir a cabalidad*.

Se consolidó un equipo de trabajo liderado por la Junta Directiva de ASCOFAPSI y el Dr. Elvers Medellín, Decano de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Posteriormente se designó como Coordinador General del proyecto al Dr. José Rodríguez V., reconocido psicólogo y académico que trabajó en estrecha colaboración con los psicólogos Telmo Peña de la Universidad Nacional, Vicky Arias de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, que actuaron como equipo nuclear.

Para la fundamentación y diseño del ECAES de Psicología, se tuvieron en consideración dos marcos de referencia sobre la formación en la disciplina: El primero, elaborado por el Psicólogo José Antonio Sánchez², trata sobre la formación académica y ejercicio profesional de los psicólogos en Estados Unidos, la Unión Europea, España y algunos países de América Latina. El segundo, de carácter nacional, presenta un estado del arte de la psicología académica en Colombia. Se trata de estudio analítico llevado a

cabo por la Psicóloga Rebeca Puche³ a partir de la información recogida mediante la aplicación de un formulario de caracterización elaborado por ASCOFAPSI, procesado y analizado por el Psicólogo Omar Fernando Cortés⁴, y de la revisión de planes de estudio de diversos programas de psicología existentes en el país.

En la elaboración de los ECAES de psicología, se partió, además, del Decreto 1527 de 2002, documento en el cual se hace referencia a los estándares de calidad para los programas de psicología en Colombia, en cuanto a propósitos de la formación, competencias a desarrollar y componentes curriculares básicos⁵. Lo consignado en este decreto está contenido en la resolución 3461 del Ministerio de Educación del 30 de diciembre de 2003.

Durante todo el proceso de ECAES se dieron espacios de comunicación, reflexión y participación de la comunidad a nivel regional y nacional, cumplimos con las expectativas del ICFES, tal como lo menciona el Director General en el capítulo precedente. La primera reunión colectiva se efectuó el 19 de marzo de 2003, en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, asistieron el actual Director del ICFES Dr. Daniel Bogoya, quien presentó el marco de la política de los exámenes y el Dr. José Rodríguez que presentó el panorama internacional de exáme-

2 Profesor de la Universidad del Bosque. Su documento, titulado *La formación del psicólogo en una perspectiva internacional*, está disponible en la página Web de ASCOFAPSI: www.ASCOFAPSI.org.co

3 Profesora de la Universidad del Valle. Su documento, titulado *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la psicología académica en Colombia*, puede ser consultado en la página Web de ASCOFAPSI: www.ASCOFAPSI.org.co

4 Director del Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

5 Estos criterios pueden ser consultados en el documento titulado *Guía de Orientación* de los ECAES de psicología, disponible en la página Web del ICFES: www.ICFES.gov.co

nes en otros países, las áreas comunes de los planes de estudio de psicología de Colombia y el plan de trabajo; a este evento convocó un nutrido número de académicos de todo el país. Adicionalmente se llevaron a cabo 5 talleres regionales, a los que asistieron, en total, 272 docentes provenientes de 61 instituciones (ver detalles en artículo del Dr. Elvers Medellín). Luego, se efectuó un taller nacional para la Construcción de Ítems, en Villa de Leyva, Boyacá. En esta ocasión, el comité coordinador del ECAES escogió a 58 docentes, con el fin de asegurar la representatividad de las distintas instituciones formadoras de psicólogos en el país y de los diversos componentes, enfoques y áreas de formación en la disciplina. Tanto en los talleres regionales como en el taller nacional, la construcción de las preguntas se fundamentó en el manual elaborado por Aura Nidia Herrera⁶ e intitulado *Algunas consideraciones técnicas sobre la construcción de ítems de pruebas objetivas, según la clasificación de objetivos educativos de Bloom*. Todas las etapas se sustentaron en protocolos que garantizaran la calidad, eficiencia/eficacia, confidencialidad y seguridad de la información.

El examen resultante de todo este arduo proceso, tuvo como propósito “...*comprobar los niveles básicos, comunes y fundamentales de las áreas de formación y de las competencias propias del ejercicio profesional de los estudiantes de último año de pregrado*”. La población objetivo comprendió a los estudiantes que cursaban último año de los programas académicos de pregrado en Psicología, así como, a los egresados que quisieran autoevaluarse y que se inscriban siguiendo el procedimiento oficial establecido por el ICFES.

3. Los resultados, mirada prospectiva

Al cabo de la realización del primer ECAES de Psicología, éste nos deja, como producto de un trabajo riguroso, entusiasta y coor-

dinado entre los diferentes agentes implicados, un acervo de datos que permite e invita a los responsables de la formación de nuevos profesionales colombianos, a una reflexión sobre el estado de la disciplina en este momento de su trayecto histórico, los datos en detalle, son analizados en el capítulo de resultados del Dr. José Rodríguez V.

Además de constituirse en un insumo para análisis de las tendencias y demandas referidas a la formación de psicólogos, los resultados de ECAES permitirán establecer prioridades en las actuaciones del Gobierno y de las instituciones académicas de Educación Superior.

En el VI Congreso de Estudiantes de Psicología de ANEPSI celebrado en la Fundación Universitaria de Manizales en octubre de 2003, presente para debate las siguientes preguntas que provocaran miradas prospectivas en los escenarios posibles y probables, en las acciones que debemos decidir para construir futuro en cuanto política de Estado, manejo de autonomía universitaria, concepto de calidad, pertinencia, evaluación de planes de estudio, propuestas curriculares, impacto de los resultados y oportunidades de mejoramiento entre otros asuntos:

- ¿De qué manera podremos todos, de manera conjunta y seria, responder positivamente al compromiso de la calidad?
- ¿Es justo que se pretenda poner en tela de juicio la calidad y pertinencia de los conocimientos adquiridos por medio de una prueba?

6 Profesora de la Universidad Nacional. Su manual puede consultarse en la página Web de ASCOFAPSI: www.ASCOFAPSI.org.co

7 Guía de Orientación para los ECAES de Psicología, 2003. En: www.ICFES.gov.co

- ¿Qué garantiza el buen puntaje en la prueba, los conocimientos o la habilidad para responder a ítems objetivos?
- ¿Cuáles serán las consecuencias de obtener un alto o un bajo puntaje?
- ¿Ya no basta que los títulos provengan de una Universidad y un Programa acreditados, sino que a partir de ECAES los estudiantes serán parte de un historial de altos o bajos registros de puntajes, obtenidos por psicólogos egresados de las instituciones?
- ¿Lograrán los ECAES dar cuenta de la formación ética y desarrollo personal?
- ¿Los puntajes obtenidos en la prueba influirán en las oportunidades laborales?
- ¿Qué consecuencias representará para los docentes un eventual mal rendimiento evaluativo de los alumnos en las distintas áreas que están a su cargo?
- ¿Los currículos y las prácticas pedagógicas serán modificados de algún modo por los resultados de los exámenes?
- ¿Los ECAES prevalecerán a mediano o largo plazo como un producto válido de los estudios universitarios?
- ¿Qué medidas tomaremos para que el último año de formación no se destine en gran parte a preparar estudiantes para los ECAES? Es decir, ¿cómo preservaremos el tiempo que necesariamente ha de dedicarse a la formación de último año sin que se vea afectada la preparación para los ECAES, también requerida?
- ¿Asumiremos los ECAES como un desafío o como un monitoreo externo de inspección? En otras palabras, ¿qué podemos hacer para mantener intactas nuestra responsabilidad y adecuadas intenciones ante los ECAES como reto evaluativo?
- ¿Qué debemos hacer para que los sistemas de evaluación y los de enseñanza concuerden?
- ¿Los ECAES se convertirán en un nuevo método de discriminación de la educación por regiones, instituciones públicas y privadas o laicas y religiosas, entre otras categorías? ¿Qué medida deberíamos tomar para evitar tal discriminación?
- ¿Es posible que un único examen arroje resultados que reflejen la amplitud y diversidad de las competencias requeridas para ser psicólogo? ¿Podrá convertirse el ECAES como fuente privilegiada de información en una herramienta para determinar, en un futuro, la evolución histórica de la formación de psicólogos?
- ¿Se podrá continuar garantizando el pluralismo teórico y metodológico en la formación científico-profesional del psicólogo, teniendo en cuenta que el ECAES tiende más hacia la unificación de criterios?
- ¿Considera equitativamente el ECAES los ámbitos emergentes en los que puede intervenir la psicología?
- ¿Se articularán y sostendrán en el tiempo las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior?
- ¿A futuro habrá comparabilidad de resultados de ECAES con las pruebas de ICFES para bachilleres?
- ¿Qué ocurrirá con la percepción y atribuciones sociales hacia la Formación de Psicólogos, cuando se analicen conjuntamente los resultados de todas las profesiones evaluadas?

- Considerando que nuestros estudiantes han dedicado gran parte de su tiempo de formación desarrollando capacidades cognitivas y competencias lingüísticas, técnico instrumentales, ético-axiológicas-deontológicas, de relaciones interpersonales, de actuación, inserción e intervención laboral, entre otras, “¿Es posible que la prueba las evalúe atendiendo a la naturaleza de cada una de ellas?”.

La mayoría de estos cuestionamientos forman parte del proceso llevado a cabo con el ECAES y la generación de una nueva cultura de la evaluación. Este es un camino en continua construcción y por lo tanto las respuestas se surgirán en la medida en que avancemos en el fortalecimiento de la Calidad de la Educación Superior.

Luego de aplicado el examen y particularizando en datos duros arrojados por los resultados de las 49 instituciones formadoras que presentaron estudiantes, debemos tener en cuenta la participación de los estudiantes de Psicología en el número total de evaluados: 5.075 entre 58.901, lo que representa alrededor de el 9% del total, lo que hace de Psicología el cuarto programa con mayor número de estudiantes presentados, aventajado en orden descendente por Derecho (8.903), Ingeniería de Sistemas (8.332) e Ingeniería Industrial (6.149). Esta incontestable evidencia de la gran demanda que existe entre los jóvenes colombianos por los estudios de Psicología reafirma la relevancia social de la disciplina en un medio en el que aún no se ha hecho su debido reconocimiento oficial. También es una muestra de la magnitud del reto que enfrentan los programas de formación, las instituciones educativas y las agencias de control y evaluación para garantizarle a ese amplio segmento de la juventud colombiana tanto el acceso a la educación como la calidad de ésta, de manera que tales pretensiones no se hagan mutuamente excluyentes. El he-

cho de que las diez primeras Universidades de la clasificación por puntaje general hayan presentado un promedio de 110 alumnos es una demostración alentadora sobre las posibilidades de este propósito. Hay datos que a futuro permiten predecir que las cifras de examinados se incrementarán, dado que en la actualidad hay 66 facultades, algunas de ellas con programas en otras regiones, para un total de 133 programas de psicología; las que no presentaron estudiantes a examen, es que aún no tienen estudiantes en último año de formación.

Los datos muestran también como el grueso de la afluencia de estudiantes de Psicología proviene de los estratos 3 y 4, que concentran más del 66% de la población evaluada, mientras que los estratos 5 y 6 tan sólo representan el 13.5% de ésta. Se ve entonces que la Psicología es una opción de la clase media y en ese sentido guarda un potencial de movilidad social que debe ser dinamizado desde la academia, más aún cuando los resultados de la prueba muestran muy claramente, a través de la correlación positiva entre puntaje obtenido y estrato socioeconómico, la reproducción de la desigualdad en el sistema educativo. El excelente desempeño general de la universidad pública es la contraparte del dato anterior, constituye la demostración inequívoca de la pertinencia de un sistema y un aviso que los gobernantes presentes y futuros tienen la responsabilidad de no obviar al considerar las políticas educativas.

La modalidad de educación parece ser otra variable a tener en cuenta, dados los bajos puntajes de los estudiantes inscritos en programas no presenciales. En un momento en el que el recurso a las nuevas tecnologías informáticas pareciera estimular la extensión de esta modalidad como una solución a las limitaciones de acceso y de disponibilidad horaria de amplios grupos de jóvenes de provincia o trabajadores, resulta conveniente darse una pausa de reflexión sobre

la complejidad de los procesos educativos y de las reales posibilidades que existen de emularlos en todas sus dimensiones dentro de un ambiente virtual.

Es interesante observar las expectativas de los examinados con respecto a la realización de estudios de posgrado, pues la mayoría (43%) declaró proyectar realizar estudios de doctorado (la Universidad del Valle espera la visita de pares para evaluar el primer proyecto de este género que habría en el país), junto con un 19% que realizaría estudios de maestría. Si bien estas expectativas no son del todo realistas, particularmente en lo que respecta al doctorado, son evidencia del fuerte sentido de competencia que el actual mercado laboral o del impacto de la formación investigativa lleva a desarrollar en los estudiantes universitarios. De todas formas, es también válida y muy pertinente la lectura de una juventud con grandes capacidades y con gran proyección, ante la cual los programas de formación deberían verse exhortados a respon-

der con calidad a estas demandas de formación superior desarrollando propuestas sustentables de estudios de maestría y particularmente de doctorado, ya que es a este nivel que se dinamiza el proceso científico de circulación y renovación del conocimiento.

Es indudable que los resultados del ECAES muestran una posibilidad inmensa de mejorar la formación de nuestros profesionales, evidenciando por una parte, las fortalezas y debilidades en su preparación académica y por otra parte, brindándole información a las instituciones universitarias para que respondan a las necesidades de la sociedad y a las expectativas de sus estudiantes. Sin embargo, es necesario que el proceso de la evaluación de calidad de la Educación Superior mejore en la medida en que se va implementando, aspecto que sólo se logrará con la colaboración y compromiso de las diferentes comunidades académicas y profesionales de nuestro país.

Esta publicación se terminó
de imprimir en marzo de 2004,
en la Fundación Cultural Javeriana
de Artes Gráficas -JAVEGRAF-
Bogotá, D.C.

