



**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**ANÁLISIS CURRICULAR PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS  
COMPETENCIAS PROFESIONALES A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LAS  
COMPETENCIAS EMOCIONALES, EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA**



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**ANÁLISIS CURRICULAR PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS  
COMPETENCIAS PROFESIONALES A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LAS  
COMPETENCIAS EMOCIONALES, EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA**

TRABAJO PRESENTADO POR:

ITALA MARINA CAMARGO ESCOBAR  
Para optar al título de Doctora en Educación

Directora  
Marcela Orduz Quijano. Ed. E.

Bogotá, junio 2022



**JURADOS**

**Dra. Blanca Álvarez Lujan**

---

**Dra. Irma Yaneth Gómez**

---

**Dra. Ana Elvira Castañeda**

---



## **Dedicatoria**

Sin lugar a duda toda mi familia ha respaldado cada etapa del proceso, han confiado en mí, han tenido paciencia, han ofrendado tiempo y esfuerzos, me han acompañado en los momentos difíciles y también han celebrado mis victorias, haciéndolas suyas.

Este trabajo lo dedico a mi padre porque paradójicamente cuando por fin podría verme con orgullo culminar esta etapa, él está despidiéndose de la vida y muchas cosas no hubieren sido posibles sin su apoyo.

Y obviamente a mi padre celestial, quien me escucha en el silencio, quien atiende mis deseos y mis sueños, facilita su cumplimiento y me rodea de bendiciones, pongo en su mano el futuro.

**Agradecimientos**

A mi hermana por ser la cómplice de cada proyecto.

A mi hijo por ser mi inspiración

A mi madre por su oración

Y a mí directora la Doctora Marcela Orduz, por su paciencia y orientación, quien logro reorientar mi proceso y sin su intermediación, hubiera sido imposible traerlo hasta este momento final.

### **Tabla de contenido**

RESUMEN	14
ABSTRACT	16
INTRODUCCIÓN	18
<b>CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN: ESTADO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA</b>	<b>21</b>
1. CONTEXTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.1 Reflexiones sobre la educación superior en Colombia	21
1.2 Propósitos internacionales y nacionales de la educación superior por competencias	23
1.3. Diálogo entre el currículo, las competencias académicas- profesionales y las competencias emocionales	30
1.4. Abordaje de las competencias profesionales en Colombia	34
1.5 Competencia Emocionales, definición e importancia para la educación superior	36
1.6 Competencias emocionales en la formación de los estudiantes de Psicología: perspectivas y fundamentos de la situación problema	40
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>43</b>
Objetivos Específicos	43
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO II. ESTADO Y APORTES DE LAS INVESTIGACIONES EN LA FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL RESPALDO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO III. ABORDAJE TEÓRICO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LOS PSICÓLOGOS</b>	<b>54</b>
3.1 Abordaje de conceptos orientadores	54
3.1.1 Concepción histórica del currículo	54

COMPETENCIAS EMOCIONALES	7
3.1.2 Competencias	69
Por otra parte hay definiciones de competencia que complementan el anterior y están enfocadas en la construcción del concepto que rige a nivel nacional.	71
3.1.3 Competencias Profesionales	73
3.1.4 Competencias Emocionales	76
3.2 Categorías de análisis propuestas	83
3.2.1. Tendencias del currículo en los programas psicología en Colombia	83
3.2.2 Miradas de las competencias emocionales y profesionales desde el currículo en los programas de Psicología	90
3.2.3 Dialogo entre el currículo, las competencias profesionales y emocionales en la formación de los psicólogos.	91
<b>CAPITULO IV. ESTADO DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LOS PROFESIONALES EN LOS PSICÓLOGOS</b>	<b>93</b>
4.1. Fase 1: Caracterizar el abordaje del currículo en los programas de psicología en Colombia.	100
4.2 Fase 2: Analizar cómo se articulan las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de Psicología en Colombia	115
4.3 Fase 3: Identificar como el currículo respalda el desarrollo de las competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales de estudiantes de Psicología.	141
4.4. Fase 4: Realizar aportes al currículo de los programas de psicología para el desarrollo de las competencias profesionales a través de las competencias emocionales, que optimicen la calidad de los servicios prestados y el bienestar del profesional.	150
<b>CAPITULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b>	<b>161</b>
5.1 Análisis de los resultados	161
5.1.1 El currículo en los programas de psicología en Colombia	162
5.1.2 articulación de las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de Psicología en Colombia	164
5.1.3 el currículo como respaldo del desarrollo de competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales en estudiantes de Psicología	166
5.1.4 Aportes al currículo para el desarrollo de las competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales de estudiantes de Psicología	168
5.2 Conclusiones	170
<b>CAPITULO VI. APORTES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>174</b>
6.1 Aportes de la investigación	174
6.2 Aportes a la línea de currículo	175
6.3 Limitaciones de la investigación	176

COMPETENCIAS EMOCIONALES	8
6.4 Futuros escenarios de investigación	177
REFERENCIAS	179
ANEXOS	194

**Lista de tablas**

Tabla 1. Retos del psicólogo en el desarrollo de sus competencias profesionales	42
Tabla 2. Fases del proceso de aprendizaje según Robert Gagné	61
Tabla 3. Cronología y definiciones del currículo	65
Tabla 4. Definiciones de competencias	71
Tabla 5. Diseños de investigación del enfoque cualitativo con base a los autores	95
Tabla 6. Fases del trabajo de campo y presentación de resultados	99
Tabla 7. Etapas del proceso de planeación de la indagación para el abordaje del currículo	100
Tabla 8. Características de las instituciones incluidas en el análisis documental	101
Tabla 9. Número de citas por categoría	106
Tabla 10. Tabla de coocurrencias entre categorías de análisis	112
Tabla 11. Tabla de coocurrencias entre categorías de análisis y categorías emergentes	113
Tabla 12. Perfil de los entrevistados	116
Tabla 13. Instrumento entrevista-preguntas	118
Tabla 14. Testimonios integradores pregunta 1	122
Tabla 15. Testimonios integradores pregunta 2	126
Tabla 16. Contenidos tabla meta referencias inclusión competencias emocionales en el currículo	128

COMPETENCIAS EMOCIONALES	10
Tabla 17. Testimonios integradores pregunta 3	133
Tabla 18. Competencias emocionales que se deben formar en los estudiantes de psicología	136
Tabla 19. Testimonios integradores pregunta 4	138
Tabla 20. Testimonios integradores pregunta 5	139
Tabla 21. Testimonios integradores pregunta 6	140

## Tabla de Figuras

Figura 1. Distribución por categorías.	49
Figura 2. Distribución por año de publicación.	50
Figura 3. Distribución por país de origen de los autores.	52
Figura 4. Nube de palabras de los títulos seleccionados para la revisión teórica.	53
Figura 5. Modelo pentagonal de las competencias emocionales.	80
Figura 6. Proceso de la gestión curricular.	84
Figura 7. Documentos analizados.	104
Figura 8. Red de categorías principales y emergentes en el análisis documental.	107
Figura 9. Nube de palabras relacionadas con la categoría currículo	109
Figura 10. Diagrama de sankey – análisis documental	114
Figura 11. Estrategias más frecuentes para la inclusión de las competencias emocionales en el currículo.	127
Figura 12. Top 10 de las competencias emocionales que se deben formar en los psicólogos	135
Figura 13. Propuesta del modelo curricular para el desarrollo de competencias emocionales en los programas de psicología. (mccep)	151

**Lista de Anexos**

Anexo 1. carta de solicitud de documentos para el análisis documental	194
Anexo 2. formato de validación de la entrevista	195
Anexo 3. carta de invitación y aceptación de la entrevista	198
Anexo 4. identificación del experto	199
Anexo 5. consentimiento informado	200

### Lista de abreviaturas

ABA	Association for Behavior Analysis
ALFEPSI	Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología
APA	American Psychological Association
ASCOFAPSI	Asociación Colombiana de Facultades de Psicología
CE	Competencias emocionales
COLPSIC	Colegio Colombiano de psicólogos
ALFEPSI	Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología
EFPA	Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicología
FIAP	Fundador de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología
ES	Educación Superior
IAAP	International Association for Applied Psychology
IES	Instituciones de educación superior
IE	Inteligencia emocional
IM	Inteligencias múltiples
IUPSYS	International Union of Psychological Science
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
RAE	Real Academia Española
RULER	Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing y Regulating
SEL	Social and Emotional Learning
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WAIS	Wechsler Adult Intelligence Scale
WISC -	Wechsler Intelligence Scale for Children

### **Resumen**

Esta investigación doctoral tuvo como objetivo hacer aportes al currículo de los programas de Psicología para el desarrollo de las competencias emocionales, que permita la apropiación de las competencias profesionales, buscando los aprestamientos necesarios para asumir responsablemente el reto de atender seres humanos en los diferentes campos de aplicación de la Psicología.

Diferentes estudios han mostrado que los estudiantes ingresan a la educación superior con deficiencia en competencias básicas y adicionalmente en las competencias emocionales, lo que se convierte en una barrera en su proceso de formación, en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades profesionales. En Psicología específicamente impide procesos importantes como la identificación de problemáticas, la generación de alternativas de solución de problemas, dificultades en el trabajo en equipo y facilita la transferencia, proceso que afecta la configuración de la terapia clínica.

El planteamiento del problema y el estado de la cuestión establecen la tensión entre las competencias profesionales y las competencias emocionales. La revisión conceptual presenta una aproximación teórica acerca de las categorías centrales como son el currículo, las competencias profesionales y las competencias emocionales.

La metodología para el desarrollo de esta investigación fue de tipo cualitativa hermenéutica; dentro de las técnicas utilizadas estuvieron el análisis documental, entrevistas y triangulación de datos, tomando como población objeto de estudio 5 universidades de Colombia que cuentan con acreditación del programa por 6 a 8 años y 6 Psicólogos entrevistados quienes tienen experiencia en la formación de psicólogos y son conocedores del campo de la psicología a nivel nacional e internacional.

En conclusión, ni en los planes de estudio, ni en los documentos curriculares se encuentran de manera explícita las competencias emocionales, sin embargo, intenta acogerse desde el concepto de formación integral. Adicionalmente se identifica el rol protagónico del docente en el desarrollo de las competencias emocionales de sus estudiantes. Para ello es necesario que ellos mismos hayan tenido un proceso de formación y desarrollo personal. El rol de los directivos en intermediación con las asociaciones como COLPSIC y ASCOFAPSI es determinante para establecer una relación dialógica que retroalimente al currículo desde las necesidades del sector productivo, pero sobre todo que garantice profesionales idóneos para el abordaje de las problemáticas propias de este campo profesional.

Finalmente, el producto más representativo de esta tesis es un modelo para la implementación de un programa para el desarrollo de las competencias emocionales que transversaliza los ciclos de formación básica y profesional. Incluye tres actores del proceso educativo y plantea actividades y momentos de intervención para cada uno de ellos.

Palabras clave: Competencias emocionales, competencias profesionales, currículo, programas de psicología

### **Abstract**

The objective of this doctoral research was to make contributions to the curriculum of Psychology programs for the development of emotional competencies, allowing the appropriation of professional competencies, seeking the necessary skills to responsibly assume the challenge of attending human beings in the different fields of application of Psychology.

Different studies have shown that students enter higher education with deficiencies in basic competencies and additionally in emotional competencies, which becomes a barrier in their training process, in learning and in the development of professional skills, in Psychology specifically, it prevents important processes such as the identification of problems, the generation of alternative solutions to problems, difficulties in teamwork and facilitates the transfer process that affects the configuration of clinical therapy.

The problem statement and the state of the question establish the tension between professional competencies and emotional competencies. The conceptual review presents a theoretical approach to the central categories such as curriculum, professional competencies and emotional competencies.

The methodology for the development of this research was of a qualitative hermeneutic type; among the techniques used were documentary analysis, interviews and data triangulation, taking as the study population 5 universities in Colombia that have program accreditation for 6 to 8 years and 6 psychologists interviewed have experience in the training of psychologists and are knowledgeable in the field of psychology at national and international level.

In conclusion, neither in the curricula nor in the curricular documents are emotional competencies explicitly included, however, they try to be included in the concept of integral education. Additionally, the leading role of the teacher in the development of the emotional

competencies of their students is identified. For this, it is necessary that they themselves have undergone a process of training and personal development. The role of managers in intermediation with associations such as COLPSIC and ASCOFAPSI is decisive to establish a dialogic relationship that provides feedback to the curriculum from the needs of the productive sector, but above all that guarantees suitable professionals to address the problems of this professional field.

Finally, the most representative product of this thesis is a model for the implementation of a program for the development of emotional competencies that transversalizes the basic and professional training cycles, includes three actors of the educational process and proposes activities and moments of intervention for each of them.

Key words: Emotional competencies, professional competencies, curriculum, psychology programs.

## Introducción

Con el fin de contribuir a la calidad del ejercicio profesional de los psicólogos, se propone realizar esta investigación acompañada de un ejercicio reflexivo que permite tensionar el currículo en dos vías, las competencias académico – profesionales y las competencias emocionales; mediante la mirada curricular de las competencias de los programas de pregrado de psicología, específicamente sobre el aporte que estos pueden brindar en el desarrollo de las competencias emocionales y en el desempeño profesional.

Lo anterior cobra especial interés por la naturaleza de la psicología como área de las ciencias sociales, las ciencias de la salud y las ciencias humanas, en las cuales se evidencia su clara responsabilidad ética del ejercicio profesional en sus diferentes campos de aplicación, sobre todo porque el desarrollo de las competencias profesionales aportaría importantes elementos a nivel personal para el buen vivir de los egresados y sin lugar a dudas en los efectivos resultados de sus intervenciones, esto en consideración de la retadora misión de los profesionales de esta rama frente a sus pacientes, lo cual hace tangencial sus beneficios. (Colegio Colombiano de psicólogos, 2013)

La formación por competencias ha ido creciendo paulatinamente desde el año 2000 a nivel nacional y en correspondencia con lo planteado a nivel internacional, abanderado por proyectos como Tuning en Europa y Tuning en Latinoamérica. (Aboites, 2010) Esto ha marcado tanto la metodología como los referentes teóricos para que cada uno de los países, desarrollen, identifiquen y establezcan un conjunto de competencias necesarias y apropiadas para la formación en los diferentes niveles educativos.

Esta apuesta en la formación de competencias emocionales redonda de manera significativa en el ejercicio de las competencias profesionales, pues una apuesta a la

formación integral de seres humanos. La formación integral, aborda las actuaciones del ser humano individual y la vez multidimensional y pluridimensional, teniendo en cuenta todas sus particularidades. La formación integral es sistemática, secuencial y luego, emocional, para responder a la necesidad de los seres humanos y del contexto, (Marcela Orduz. 2020.P 17)

En este sentido, las inconsistencias de la formación integral desde las responsabilidades de la educación y de la escuela, se traslapan a las dificultades y comportamientos sociales, cuyos resultados son evidentes en las tendencias y dinámica humanas de los últimos años en América Latina, que se configuran en el ejercicio de las competencias profesionales. (Marcela Orduz.2020. P 20)

Lo anterior ha propiciado cambios en el sistema educativo colombiano que incluyen entre otros aspectos, el diseño de una propuesta curricular basada en competencias, la formación y actualización de las estrategias pedagógicas, los objetivos de aprendizaje y en general todos los elementos que posibiliten el cumplimiento de la formación para los psicólogos desde la mirada de las competencias que buscan en primera medida fortalecer el perfil terminal de sus egresados haciéndolos más competitivos y en segundo lugar acercando la academia a las demandas laborales del contexto.

Sin embargo, autores como Best y Pairetti, 2014, señalan que, aunque se ha identificado la importancia de las competencias emocionales en la formación de los psicólogos, algunos currículos y planes de estudio no los incluyen en su apuesta curricular. Esta es una de las razones por las cuales nace el interés de esta investigación en la que se pretende, centrar la atención en el análisis curricular de los programas de Psicología en Colombia para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales.

Es reciente la necesidad de identificar y estudiar las relaciones entre los desarrollos eminentemente académicos sobre los cuales han girado los requerimientos de calidad de la formación en instituciones de educación superior y el desarrollo de las competencias profesionales para el ejercicio profesional en cualquier programa de formación.

Adicionalmente, las demandas sociales, laborales y globales cada día se enfocan más en aquellas habilidades denominadas duras de la formación académica. Sin embargo, en los procesos de selección hay un interés creciente por vincular no solo profesionales con altos estándares de formación académica, sino que en la actualidad el contexto laboral demanda que los candidatos además de las competencias genéricas tengan aprestamiento en las competencias emocionales, porque en conjunto potencian el ejercicio profesional, favoreciendo resultados individuales, de equipo y misionales de sus instituciones. (Combroner, 2018; Barradas, et al., 2014)

Lo anterior indica que es válido, necesario y perentorio alinear la educación superior a las necesidades sociales y a las demandas laborales (Mungaray, 2001), en respuesta a la responsabilidad social que se les demanda a las instituciones educativas.

Finalmente, esta tesis doctoral buscó desde el análisis y evaluación educativa, generar propuestas que permitan la mejora en la formación profesional que redunde en la atención de los consultantes, en la intervención y resolución de las problemáticas que son requeridas día a día por los psicólogos y por la sociedad.

## **CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN: ESTADO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA**

### **1. Contexto del problema de la investigación**

#### **1.1 Reflexiones sobre la educación superior en Colombia**

La educación superior es un servicio público que parte de los intereses de la sociedad, permeada por procesos y valores del contexto académico. (UNESCO, IESALC ,2010) En ella se han privilegiado las necesidades del sector productivo, lo que ha implicado que el desarrollo de las competencias responda principalmente al requerimiento de la economía, de la globalización, que atienden a la demanda de las agencias de empleo pero que a su vez descuidan la formación de los profesionales en el desarrollo de competencias enfocadas en el ser. (Nussbaum, 2010)

Esta disonancia en lo que es el deber ser y la realidad educativa requiere que en los diferentes intereses de formación se establezca como meta formativa, los que en algunos contextos denominan formación integral, en la cual, si bien se debe dejar claro los compromisos, alcances académicos y científicos, también se evidencien los compromisos en la formación del ser, en la formación del profesional como persona. Por lo tanto, adquiere relevancia todos los esfuerzos para el desarrollo sincrónico de las competencias profesionales y emocionales, con un claro y equitativo abordaje curricular que se evidencie en el perfil de egreso de los profesionales de cualquier programa académico.

La educación universitaria tiene la responsabilidad de formar integralmente a quienes iniciarán su vida profesional e irán consolidando su proyecto de vida. (Ley 30, capítulo 1 artículo 1) Esta norma invita a la reflexión sobre los deberes en formación de las universidades y como estos se deben consolidar en los currículos.

Las tendencias en el diseño curricular de los últimos tiempos en Colombia han implicado el ajuste de los currículos al modelo por competencias. Esta tarea se ha adelantado de la mano de instituciones especializadas en el ejercicio profesional de cada campo de conocimiento. En el campo de la Psicología, los estudios sobre las competencias profesionales se han realizado mediante la participación del Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC) y de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, (ASCOFAPSI) quienes con la participación y representación de los diferentes programas de Psicología del país han formulado los lineamientos básicos para la formulación de los planes de estudio que se enfoquen en los aspectos fundamentales del ejercicio profesional de la Psicología en Colombia.

Por ejemplo, la Facultad de Psicología de la Universidad Católica ha adelantado en los últimos dos años reformas curriculares en sus diferentes niveles de formación con miras a ajustar y especificar el conjunto de competencias de la profesión y algunas genéricas que atienden a la formación del ser.

Sobre este último punto, es importante enfocarse en la tensión entre las competencias laborales/profesionales y las emocionales, sobre la cual, se centra esta investigación doctoral, en la que se busca establecer cómo se pueden desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes de pregrado de Psicología de Colombia, para el desarrollo de las competencias profesionales. Para ello se iniciará con el abordaje de tres tópicos como son el currículo, las competencias profesionales y emocionales, sus implicaciones en la formación de los estudiantes de pregrado de Psicología.

En este marco, surge el interés por analizar que ocurre con las competencias emocionales en la formación de los psicólogos, teniendo claro que ellas se constituyen en uno de los elementos fundamentales para su desarrollo personal y en el ejercicio profesional. Una

primera hipótesis es que a partir del currículo se puede enriquecer la formación de los Psicólogos, se pretende mejorar su quehacer profesional, partiendo del principio de que durante los estudios profesionales los estudiantes puedan desarrollar y perfeccionar sus conocimientos a la par con sus condiciones personales las cuales entre otras incluyen las competencias emocionales, esto posibilitará al psicólogo aportar desde su conocimiento y visión a la resolución de problemáticas personales y sociales.

Así mismo, esta investigación pretende dar algunas claridades sobre el valor de las competencias emocionales en la E.S y buscar los encuentros, diálogos y tensiones frente al modelo de formación de los estudiantes de psicología del País. Algunos resultados que dan cuenta de este interés los plantea Maldonado, 2016, quien afirma que en Latinoamérica y específicamente en Colombia las investigaciones han evidenciado las problemáticas de los diseños curriculares, los cuales no muestran una sincronía entre la educación superior, los requerimientos ambientales, sociales, éticos y económicos. (Maldonado,2016)

## **1.2 Propósitos internacionales y nacionales de la educación superior por competencias**

A nivel mundial las instituciones de educación superior (IES), vienen realizando debates y consideraciones acerca de las competencias, centrándose principalmente en la propuesta planteada en el proyecto de Tuning quien ha sido el abanderado en la formulación de programas educativos y diseños curriculares basados en competencias. Para esta investigación doctoral las competencias se definen como acciones complejas y evaluables, marco que da la posibilidad de incluir aspectos que sobrepasan exclusivamente cognitivos.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007, p.3) las competencias se refieren al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades

diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Esta postura concuerda con lo planteado por Delors (1996), quien enfoca las competencias en el saber, en el hacer y en el ser.

En igual sentido, Tobón, Pimienta y García citados por Gallardo (2017) afirman que las competencias son conocimientos centrados en el sujeto como constructor de los conocimientos donde combinan recursos del conocimiento como: cualidades personales, experiencias, contextos, redes profesionales, donde se integra en igual sentido, los saberes del ser, el hacer y el conocer, como proceso en permanente cualificación.

Gimeno Sacristán refiere que el concepto de competencia presenta diversas funciones, con ambiciosos contenidos individuales, colectivos, intelectuales, afectivos que se han atribuido al sistema educativo. En complemento, otros autores la conciben como la posibilidad de reestructurar el sistema educativo que hasta el momento se caracteriza por ser poco funcional y obsoleto, que dé como resultado el logro de una sociedad más incluyente, democrática y eficiente. (Gimeno Sacristán, 2007)

De acuerdo con Gimeno Sacristán, (2007) el concepto ha sido utilizado para denominar:

Los objetivos de programas educativos, entender y desarrollar el currículo, dirigir la enseñanza, organizar las actividades de aprendizaje de los alumnos y enfocar la evaluación del alumnado. Representa una forma de identificar aprendizajes sustantivos, funcionales, útiles y eficaces. p.15

Sin embargo, Gimeno Sacristán, 2007, identifica las características comunes a todos los planteamientos acerca del constructo de las competencias. Estas son:

1. Consolidan lo que se aprende a partir de su funcionalidad. Este aspecto para esta tesis es fundamental, porque permitiría introducir en el currículo, las competencias emocionales y hacerlas vívidas dentro del sistema escolar, apoyado en los procesos de enseñanza y en la

formulación de experiencias de aprendizaje que son la plataforma en el desarrollo de estas habilidades.

2. La condición básica que da sentido a la formación es que las experiencias en la enseñanza profesional especifiquen el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias. Sin embargo, cabe resaltar que no solamente se deben estructurar teniendo como referente el trabajo que se espera desarrollar, es decir, solamente enfocado en las competencias del saber hacer. Deben partir de la importancia de la persona que ejerce determinado cargo, es decir, de las competencias del saber ser. Esto sin lugar a duda permitiría un mejor desempeño, un profesional más capacitado y seguramente más motivado para ejercer con calidad su labor.

3. La funcionalidad como meta de formación debe incluir las capacidades para desempeñarse en diferentes actividades de la vida, por ello reúne: los conocimientos conceptuales y procedimentales que dan cuenta del saber hacer, los conductuales, los intelectuales que son lo que le permiten a la persona interpretar un suceso o fenómeno a partir de teorías. Las de comunicación, que buscan que la persona tenga habilidad para transmitir un mensaje, pero también poderlo recibir y actuar en concordancia, y las habilidades relacionales, que le permiten trabajar con otros, ser asertivo, leer el contexto y dar respuesta a esos requerimientos)

De manera más específica, Bisquerra (2008) centró su investigación en la relación entre educación y ciudadanía encontrando que la educación emocional debe ser un tema prioritario en la formación. Refiere que existe analfabetismo emocional y que es paradójico pensar que una sociedad altamente tecnificada haya olvidado o relegado el área emocional.

En este sentido, la educación formal en el nivel de formación profesional aun cuando ha identificado esta necesidad, no formula programas o ajustes curriculares que den respuesta a

este requerimiento que más allá de ser académico es un requerimiento social. Esto lo reitera Teruel, (2000) quien afirma que la enseñanza se ha centrado en la formación de habilidades académicas y en el desarrollo cognitivo dejando de lado la dimensión emocional, aun cuando la misión de la educación es la formación integral que permitan el crecimiento personal en paralelo con el desarrollo cognitivo.

Bisquerra, (2008) precisa que las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. (p. 159)

En la estructura educativa colombiana, las competencias emocionales no han sido contempladas en toda su extensión, debido a que sus principales desarrollos se encuentran en la educación básica y media. (Fernández-Berrocal; et al, 2017) No obstante, aun cuando en la educación superior están declaradas las evidencias de su implementación no son tan claras ni visibles.

Uno de los aspectos que permiten evidenciar el alcance de la implementación de la formación por competencias es el currículo. En este sentido, Maldonado (2016) afirma que en la última década del siglo XX y en el XXI la educación superior se ha centrado en cuatro aspectos: el diseño curricular con enfoque de competencias, los modelos pedagógicos, el constructivismo y el conocimiento docente sobre las competencias. De acuerdo con los fines de esta investigación se desarrollará exclusivamente el punto del diseño curricular.

La reestructuración del currículo ha implicado que los docentes diseñen estrategias centradas en las características del estudiante, verificando las condiciones que faciliten el aprendizaje para toda la vida. Verdejo. (2008, como se citó en Amador- Soriano, et al, 2018. p. 7)

Al respecto, Maldonado (2016) indica que, para las universidades, la adaptación no ha sido fácil, ya que en el afán de cumplir con los requisitos de acreditación se han generado concepciones y definiciones sobre las competencias, causando problemas en los diseños curriculares y finalmente se ha evidenciado una escasa unidad en los criterios por parte de los organismos certificadores. De otro lado, afirma que el sistema educativo colombiano ha venido trabajando en la articulación de los diferentes niveles educativos y por ello ha planteado objetivos de formación para la educación básica, para la secundaria y por supuesto para la superior. En este sentido plantea que el fin de la educación superior es formar personas eficientes en lo social, en lo tecnológico y en lo productivo. Para lograrlo los diseños curriculares deben tener docentes preparados para la promoción y fomento de prácticas pedagógicas que parten del enfoque por competencias.

Las competencias aparecieron en el campo Universitario con la intención de poder homologar las titulaciones que las universidades expiden para que sean explicitadas en los perfiles de egreso. En relación con la educación primaria y secundaria, el enfoque ha sido el de la formación para la ciudadanía y para ser tenidas como referente o como indicadores en las evaluaciones externas en el caso de Colombia en las pruebas denominadas Saber.

En el ámbito universitario se da cumplimiento al proceso de Bolonia en el cual se exige hacer las especificaciones sobre las capacidades para los que están habilitados quienes obtengan determinados títulos universitarios. (Gimeno Sacristán, 2007)

Gimeno Sacristán, 2007 realiza una serie de críticas a las promesas declaradas en el proyecto Tuning (Tuning Educational, Structures in Europe) liderado por las universidades Deusto y Goning. Los cuestionamientos de Gimeno Sacristán se enfocan en que no se busca un cambio estructural, institucional o cultural alejándose de la “misión cultural” que tiene la educación superior. El debate de la transformación universitaria se ha enfocado en los

procesos de enseñanza – aprendizaje, el diseño del currículo y en el estudio de las asignaturas que constituyen el plan de estudios, intentando aproximarse a proyectos innovadores que han estado lejanos de las necesidades de la sociedad. En esta línea será innovador lo que puede permanecer en el tiempo que conlleve al cambio de la realidad por medio del cumplimiento de los objetivos que conlleven a “el progreso”. (Gimeno Sacristán, 2013, p.21)

Pero entonces ¿cuál es la promesa de valor del proyecto Tuning? El proyecto se centra en 7 puntos a saber:

- a. La claridad de los perfiles académicos y profesionales, lo cual se enfatiza en los resultados del proceso de formación.
- b. Desarrollo de un paradigma educativo enfocado en el estudiante y en su adquisición del conocimiento.
- c. La flexibilidad del aprendizaje en torno a los cambios de la sociedad.
- d. Mejorar en las cifras de empleabilidad y ciudadanía.
- e. Impulsar la educación superior en Europa.
- f. Promoción del lenguaje como elemento facilitador entre los implicados.

La intención de la formación por competencias se enmarca en los propósitos planteados por Delors, así: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, et. al. 1996). Lo anterior, muestra la necesidad de disminuir el fracaso escolar mediante una educación más humanizada, solidaria y democrática, que parte de criterios claros de calidad que sean transversales para todos los niveles de formación y que se engloba en las propuestas curriculares.

En 1999 con la propuesta de Morin, se continúa con la reflexión sobre la educación que permita un futuro sostenible, en ella se plantea entre otros puntos:

- a. Un conocimiento que se evalúe a sí mismo, buscando la verdad.

- b. La educación que busca el conocimiento pertinente, global, multidimensional.
- c. Una enseñanza que permita reconocer la humanidad como rasgo común y la diversidad como un elemento connatural a lo humano.
- d. Enseñar la identidad terrenal, lo cual refiere una noción de educación que vaya más allá del desarrollo económico abarcando las dimensiones afectivas, morales e intelectuales.
- e. Una educación que forme para incorporar la incertidumbre como variable presente en todo sistema social que evoluciona de manera permanente.
- f. Enseñar en la comprensión de las personas y de los grupos mediante la empatía como elemento de convivencia y tolerancia a las ideas y formas diferentes de lo humano que no vayan en contravía de la dignidad humana.
- g. La ética del género humano.

Para Gimeno Sacristán, este planteamiento de Morin orientó reflexiones sobre el sistema educativo y sus elementos como el currículo, la formación de los profesores, pero no fue suficiente para incidir en las prácticas escolares. (Gimeno Sacristán, 2007)

El enfoque de competencias ha permitido formar a profesionales con herramientas para argumentar, proponer, ser productivos y participar en procesos de investigación. Sin embargo, no ha tenido el alcance suficiente para resolver problemáticas sociales.

La educación como parte del sistema social debe ser útil para la formación de profesionales que tengan los mínimos para hacer frente a las problemáticas sociales; si bien, no para resolverlas, sí para proponer y gestionar herramientas para su atención. Esta formación claramente no se debe suscribir a las competencias profesionales, sino que deben estar en juego con las competencias personales, máxime si son formados en una de las áreas de conocimiento que impacta el bienestar personal y social como es la Psicología.

Esta idea se asocia con lo propuesto por Díaz y Alemán (2008) quienes afirman que la educación se concibe como factor de desarrollo social porque acelera el cambio y construcción de futuro.

Por lo tanto, un profesional que tenga competencias diversas podrá adaptarse a diferentes situaciones, y en aquellas que requieran su intervención, hará una lectura desde la complejidad de la misma aportando soluciones eficaces.

### **1.3. Diálogo entre el currículo, las competencias académicas- profesionales y las competencias emocionales**

Esta investigación se centra en la tensión que se presenta en la triada compuesta por el currículo, las competencias académicas – profesionales y las competencias emocionales, se denomina tensión porque desde que el Proyecto Tuning América Latina de competencias involucra a Colombia en la primera década de los años 2000, el enfoque curricular se centró en cumplir con la formación de las competencias demandas por el contexto laboral a partir de una perspectiva un tanto mercantilista (Aboites, 2010) y con ello dejó de lado su función social. En esta línea Pinar (2014) considera que las reformas educativas atienden a las exigencias económicas de algunas corporaciones y que el campo curricular debe ser concebido y estudiado de manera crítica como un campo dinámico y complejo, ya que recoge diferentes miradas e intereses y por lo tanto debe responder no solo a las demandas económicas si no también debe incluir aspectos como las diferencias raciales, la orientación de género, los aspectos políticos, entre otros.

En esta misma línea Gimeno Sacristán, 2013 plantea que una de las funciones principales de la que él denomina, educación moderna, es contribuir con la educación del ciudadano, indicando de manera explícita que se deben fortalecer los lazos entre las personas

creando vínculos afectivos, porque las sociedades esperan beneficios de la educación para ellos mismos y para los individuos. Por lo tanto, si se espera mejorar la sociedad, es necesario que la educación se mantenga y se mejore. Retomando a KANT, la educación es un instrumento de cambio social que impulsa a los individuos y a las sociedades. Reitera Gimeno Sacristán, 2013 “Es conveniente tensionar el discurso educativo guiado por esta invención cultural que es la ciudadanía y preguntarse por el qué hace y deja de hacer la educación cada día, vista desde un referente utópico”. (p.48)

Las reformas curriculares han abierto las discusiones frente a las prioridades sobre lo fundamental para formar a los estudiantes. Por ello se ha recurrido a fuentes de información provenientes del sector productivo, proceso que ha sido objeto de análisis y crítica desde autores como Nussbaum quien afirma que “las naciones sedientas de ingresos deciden desechar otras aptitudes”, (Nussbaum, 2010. p.11) poniendo especial énfasis en aquellos aprendizajes que la educación debe promover y que ha desatendido ocasionando una crisis en los profesionales y por lo tanto en la sociedad.

Pérez Gómez, refiere que elegir las competencias esenciales para establecer las prioridades educativas es una tarea política, social y cultural que se vincula directamente con los valores de la comunidad aquellos que considera necesarios para el desarrollo de sus ciudadanos. Retomar la visión humanista muestra que la educación se orienta a que las personas aprendan y desarrollen proyectos a nivel personal y profesional empoderándolos como agentes educativos que a partir de sus conocimientos, capacidades, sentimientos y conductas contribuyan a la sociedad. (Pérez, 2011)

Para Nussbaum, 2003 como se citó en Pérez, 2011, p 83, las cualidades humanas esenciales para ser incluidas en el sistema educativo son:

- La planeación y desarrollo del proyecto de vida.

- Pertenencia, es la capacidad para entender su identidad que le permita tener consideración con los demás.
- Creatividad, imaginación, sensibilidad y pensamiento crítico.
- Empatía emocional

De acuerdo con Kemmis (1993 citado por González, 2013), el sistema educativo se ha materializado, ya que desvirtúan las relaciones afectivas de los participantes, se reducen a reglas, normas y procedimientos que desconocen al ser humano como centro de formación. Por ello, desde la postura crítica del currículo, se debe revisar la estructura y articulación con la sociedad, para que desde un enfoque transformador proponga cambios que favorezcan la dinámica y estabilidad social.

En respuesta a lo anterior, nace la motivación en torno a una propuesta que permita tributar a estas dos perspectivas de formación y que aborde lo académico- profesional junto con lo emocional. Esta propuesta busca ver la educación lejos de un proceso disyuntivo, ya que debe caracterizarse por ser complementario, que responda a la pregunta histórica del currículo, sobre qué tipo de persona se quiere formar. Pues no es claro cuál es la orientación más adecuada del proceso curricular, por qué se debe elegir entre la pertinencia de la formación, los objetivos y la calidad.

En este sentido, si el currículo expresa y explicita un proyecto de formación para la construcción de un tipo de persona que se debe integrar a un modelo de sociedad, debe repensarse el modelo educativo de tal manera que desarrolle los contenidos necesarios para aportar tanto a la formación personal como a la pertinencia profesional. En esta línea, Gimeno Sacristán (2010) afirma que el currículo posee una dimensión social que se debe estudiar. El currículo se debe concebir desde el contexto social, ya que de allí nace y al

responder, en él se concretan los fines sociales y culturales de la educación. Por ello forma parte del sistema sociopolítico.

En este punto el currículo es una práctica dinámica porque obliga al diálogo permanente entre agentes sociales, estudiantes y profesores, integrándose con la función cultural, que incluye contenidos y prácticas.

Al respecto, Rafael Lucio Gil, (2009) afirma que “El currículum, por consiguiente, refleja el conflicto de intereses que se dan dentro de la sociedad y de los valores predominantes que rigen el proceso educativo en la universidad”. (Gil, 2009.p.2)

Desde una mirada crítica, esta investigación busca analizar si el currículo está cumpliendo o no con esta función social de calidad y pertinencia incluyendo las competencias emocionales como un pilar en la formación de los estudiantes de psicología ya que, en su perspectiva laboral, este es un elemento principal y fundamental en la implementación de las competencias profesionales, como psicólogos. Lo anterior se fundamenta, en las relaciones humanas y clínicas que deben abordar los profesionales de este campo, en su ejercicio laboral.

Por lo anterior, esta tesis pretende mostrar cómo el currículo en su función social puede dirigir su mirada a la mejora de las competencias emocionales de los estudiantes de psicología que redundará tanto en la formación integral como en la mejora de las habilidades profesionales.

Este propósito se da en razón a que la psicología como ciencia social debe apostarles a las competencias emocionales, ya que su base de intervención está centrada en la interacción con el consultante, reiterando que su campo de acción es con seres humanos en situaciones emocionales importantes, lo que obliga a tener un manejo de si y una comprensión del otro. En esta medida, tener un profesional con habilidades emocionales, garantizará la eficacia del

servicio, lo que redundará de forma paralela, en mejores resultados emocionales a nivel personal, familiar y en definitiva social.

#### **1.4. Abordaje de las competencias profesionales en Colombia**

Las competencias han tenido un auge a partir de los años noventa y han permanecido así hasta este momento, con implicaciones en los ámbitos educativo, laboral, político y económico en todo el mundo, como producto de la globalización.

En el escenario educativo en Colombia, este abordaje se ha dedicado a la articulación y equiparación del sistema educativo en sus diferentes niveles de formación, con el fin de alinear las políticas educativas a los diferentes países de Latinoamérica y a países europeos en el marco de la educación por competencias. Específicamente en la formación universitaria ha clarificado las competencias profesionales que ejercería un profesional con el fin de que cualquier persona que fuera formado por el sistema educativo estuviera preparada para el mercado laboral global, visible a partir del perfil de egreso. (Amador- Soriano, et al, 2018. p. 6) (Best y Pairetti, 2014. p.14)

Este proceso de articulación se hace en varias vías. Una de ellas es a partir del proyecto Alfa Tuning América Latina que, como se había dicho antes, marca una ruta de abordaje ya que señala el inicio de la educación basada en competencias para Latinoamérica. En el proyecto participaron universidades de diferentes países latinoamericanos y europeos para intercambiar información que permitiera tener procesos educativos de calidad centrados en la educación por competencias (Olano,2007. P. 232). Este proyecto que se da en el marco de la propuesta Tuning la cual es la abanderada de la educación por competencias en Europa y en cual participaban 135 universidades de esa zona geográfica.

El paradigma de las competencias ha generado nuevas exigencias en los ámbitos educativo y laboral, haciendo que los diferentes países promuevan mecanismos para su definición e implementación. Olano, 2007, afirma que la definición de las competencias para los diferentes programas académicos de las universidades, parte de entrevistas sistemáticas a diferentes actores del proceso educativo, en su relacionamiento interno y externo, como son: empleadores, estudiantes, egresados y grupos académicos entre otros.

En este ejercicio las universidades evidenciaron la falta de especialización en la formación profesional afectiva para el ejercicio laboral y por ende en el desarrollo de competencia profesionales que estén acorde con las necesidades del mercado. Al respecto, las pruebas de aptitud y conocimientos no permitían una adecuada ejecución de las tareas y obligaciones laborales y en el éxito en el proyecto de vida, dejando claro que existía un desfase profesional y laboral Camejo, 2008 (como se citó en Amador- Soriano, et al.,2018. p. 7)

En esta misma línea Tobón, (como se citó en Olano, 2007) refiere que en la educación basada en competencias el estudiante quien protagoniza el aprendizaje cumpliendo cinco principios planteados desde la aplicación del proyecto de Tuning:

Si el estudiante es el centro de la formación de competencias, debe tener un proyecto ético de vida, el cual planeando a partir de valores y metas personales que atiendan a requerimientos sociales que deben ser abordadas desde el plan de estudios.

Se deben formar una o varias competencias a partir de diferentes estrategias didácticas (problemas, mapas cognitivos y conceptuales, experimentos, simulaciones, prácticas laborales y proyectos) que se centren en tres dimensiones: afectiva, motivacional, cognitiva y práctica.

a. Se deben retomar las competencias de forma individual y ellas deben emerger del contexto.

b. Las actividades de aprendizaje deben retroalimentar a los estudiantes, permitiendo la identificación de sus logros y propósitos formativos.

c. El enfoque de competencias y los resultados deben ser verificables. De esta manera se puede evidenciar el impacto de los procesos educativos y de la calidad de los docentes.

### **1.5 Competencia Emocionales, definición e importancia para la educación superior**

A nivel mundial, principalmente en Europa (Reino unido y España), Estados Unidos, México y Colombia, se ha generado un movimiento educativo que intenta introducir las competencias emocionales en la educación básica y media.

En Europa el desarrollo de estas competencias, han impactado en las políticas educativas evidenciando la necesidad de explicitar en los currículos oficiales la inclusión de acciones claras que permitan la inclusión de las habilidades emocionales en las diferentes etapas del proceso educativo. (Fernández-Berrocal; et al, 2017)

En España se ha denominado “Educación emocional” o “educación socioemocional”, en la cual se ha incluido en el currículo aspectos de este tópico de la educación como medida para atender la crisis social. (Fernández-Berrocal et al. 2008)

Así mismo, a los trabajos realizados en España se han sumado el Reino Unido y Estados Unidos para formular políticas educativas que facilitan el desarrollo de las emociones basadas principalmente en los trabajos de Mayer, Salovey y Caruso (1999) referentes de la teoría de inteligencia emocional. Adicionalmente, se han adelantado investigaciones para establecer indicadores de éxito escolar, personal y social en los estudiantes, de los cuales han

surgido recomendaciones para el desarrollo de las competencias emocionales y de las políticas educativas principalmente en España.

Las investigaciones sobre estas competencias se han centrado en 4 interrogantes.

- a. ¿Cuál es la relevancia que tienen las CE en la infancia y la adolescencia?
- b. ¿Cómo se pueden desarrollar?
- C. ¿Cómo se pueden medir estos desarrollos y cuáles instrumentos permiten valorarlos?
- d. ¿Cuál es la influencia de las emociones de los profesores en el rendimiento de los estudiantes? (Fernández-Berrocal; et al, 2017, párr. 11)

Estos desarrollos han podido revelar la importancia de procesos de formación que no fragmentan al individuo atendiendo solamente a los conocimientos, si no que sobrepasan este límite de la ciencia al incluir la formación del ser, lo que conlleva a potencializar las oportunidades, logrando que las personas tengan un desarrollo total, que incluye competencias profesionales y competencias emocionales teniendo presente que todo desarrollo educativo debe darse en el marco la educación para la vida. (Barradas, et al. 2014)

El desatender a este principio de la educación para la vida genera profesionales expertos en el saber, pero con escasas habilidades para hacer una lectura social. Las competencias emocionales les permitirían el reconocimiento de sí y el reconocimiento del otro como aporte a la construcción de ciudadanía.

Lo anterior lo confirma Maldonado (2016), quien afirma que en Colombia las políticas de competencias se han formulado por instituciones educativas y productivas con el fin de que las normas educativas respondan a los requerimientos del mercado, que se alinean con las intenciones educativas que imperan en otras partes del mundo.

El mismo autor refiere que las denominaciones de los programas o de las asignaturas utilizan lenguajes comunes, números de créditos y certificaciones y se unifican los perfiles de egreso, los indicadores y estándares que permiten el tránsito de estudiantes por programas nacionales o internacionales que posibilitan la homologación. Estas homologaciones han permitido que los estudiantes formados en Colombia puedan participar en propuestas laborales en cualquier lugar del mundo. Sin embargo, dichas homologaciones siguen refiriéndose principalmente a la formación en habilidades profesionales y relegando la formación en habilidades emocionales, las cuales podrían ser un valor agregado importante para el desempeño de los profesionales. (Maldonado, 2016, p.3)

Los resultados de programas que promueven el desarrollo de las CE en los alumnos evidencian sus beneficios. Por ejemplo, el programa Social and Emotional Learning (SEL) promovido por Estados Unidos busca la educación emocional y social. Los estudiantes, además de incrementar su rendimiento académico, redujeron los problemas de conducta y mejoraron las relaciones con sus profesores. (Fernández-Berrocal; et al, 2017)

El programa Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating (Reconocer, Comprender, Denominar, Expresar y Regular las emociones) (RULER), proviene del Centro para la Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale, desarrollado por el Dr. Marc Brackett. Ha sido otro programa efectivo en la implementación de la teoría de la inteligencia emocional basándose en Mayer, Salovey y Caruso (1999). Tiene como grupo poblacional a niños y adultos (directivos, los padres y los administrativos de diferentes contextos). Este programa se ha aplicado en Estado Unidos y desde el 2014 se ha implementado en los colegios técnicos de México.

Los procesos de calidad educativa en algunos países como Colombia y México han tenido una serie de transformaciones basadas en competencias que tiene como objetivo la

formación integral, objetivo que encierra el desarrollo de procesos cognitivos y de recursos emocionales que puedan ser puestos en práctica durante toda la vida en diferentes contextos. Algunas de las competencias emocionales que se sugieren desarrollar son la identificación de las emociones y la regulación de estas entre otros recursos. (Gaeta, López, 2013)

Los procesos de adaptación que el universitario debe realizar en la transición de la secundaria a la educación superior lo obligan a tener una reorganización personal, familiar y social en donde debe poner en juego sus habilidades personales e interpersonales, mismas a las que se refería Gardner, en lo que denomino, inteligencias múltiples. Este marco es el escenario que conlleva a vincular la educación emocional en los planes de estudio y didácticas al interior de la educación universitaria, en el que se favorezca el desarrollo integral del alumno para que cuente con herramientas y estrategias emocionales para afrontar los cambios en esta nueva etapa de la vida. En esta línea Hernández, 2005 destaca el estrecho vínculo entre las dimensiones cognitiva o intelectual y la socioafectiva como una responsabilidad en este nivel de formación.

Otro desarrollo de las competencias en educación superior es el que se presenta en la formación de los docentes. Así quienes se preparan como licenciados profundizan en el desarrollo emocional y sus implicaciones en la motivación y en la formación integral centrada en valores convirtiendo este aspecto en un eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Signes, et al, 2014)

García et al, (2018) encontraron que el desarrollo emocional facilita la comprensión de los procesos de aprendizaje a partir del abordaje de los factores que lo determinan y de las implicaciones de las prácticas sobre las explicaciones del hecho educativo. Por lo tanto, la formación de los docentes debe incluir aspectos de la educación socioemocional, ya que estos facilitan los procesos del desarrollo de cualidades como la autoestima, autocontrol, la

motivación, la empatía, que ayudan a los educandos a hacerlos más conscientes de sí mismos y a relacionarse con los demás. Esto con miras a contribuir a la convivencia y a la formación de ciudadanía.

Así mismo, a los profesores en su proceso de información se les incluye elementos de la formación integral refiriéndoles que el aprendizaje intencionado, con responsabilidad ética y crítica favorece la interacción con el entorno y contribuye a la generación de la identidad cultural desde una visión multidimensional de la persona en la que se incluyen aspectos como la inteligencia emocional, las actitudes, valores, ética y las dimensiones intelectual y social. Por su parte Pelagajar & Hernández, 2015 aseguran que la promoción del bienestar psicológico en los estudiantes mejora la calidad de la enseñanza universitaria mediante la formación personal que fortalezca sus habilidades emocionales.

Tanto García como Pelagajar & Hernández además de mostrar la importancia de la formación en competencias emocionales en el currículo y perfil de egreso de los licenciados, también muestran su importancia en el desarrollo profesional de los mismos. En el primer caso orientado a la motivación por las matemáticas y en el segundo caso por el valor del modelamiento de estas competencias en estudiantes de la primera infancia. Esto se confirma en los trabajos realizados por Siza, 2020 quien trabajo con estudiantes de educación media, y concluyó que uno de los factores que se asocia en mayor grado con el desempeño escolar es la actitud positiva hacia las matemáticas; las creencias de dificultad y la utilidad acerca de la matemática.

### **1.6 Competencias emocionales en la formación de los estudiantes de Psicología: perspectivas y fundamentos de la situación problema**

En la sociedad de manera continua se reclama a la educación por la falta de procesos académicos que den respuesta a los requerimientos del contexto. Para contrarrestar esta

situación, una de las medidas que se ha adoptado es alinear los planes de estudio con los requerimientos del sector productivo. Esto lo reafirma Mungaray (2001), quien refiere que hay una relación entre el mercado profesional de trabajo y las universidades de América Latina, que vienen haciendo énfasis en mejorar acceso y permanencia de los estudiantes a la Universidad, dando especial relevancia a la alineación de los procesos académicos con el mundo laboral. Esto ha obligado hacer cambios curriculares para afinar y fortalecer la vinculación de los profesionales a los sectores productivos.

En Colombia, la Presidencia de la Republica en respuesta a lo anterior se planteó como propósito la alineación de la educación y del sector productivo bajo la premisa que una sociedad educada cuenta con una fuerza laboral calificada (Departamento Nacional de Planeación, 2014)

Este propósito evidencia que hay una constante preocupación del gobierno para que la educación se ajuste al sector productivo y ello ha requerido que la formación profesional se enfoque en el hacer de cada una de las áreas de conocimiento para la producción, dejando de lado la formación humana, sin tener en cuenta que, en el marco normativo de la educación en Colombia, se haya planteado la importancia la formación humana en los planes de estudio.

Al respecto, Nussbaum, (2010, p.29) afirma que en varios países ha adquirido mayor relevancia la formación para la rentabilidad, la ciencia y la tecnología-competencias cognitivas, dejando de lado el desarrollo humano, y en este sentido hace llamado para retornar desde la educación al desarrollo humano.

Hasta aquí, se ha indagado sobre la educación superior y el currículo que se desarrolla en los programas de psicología, junto con las competencias profesionales y las competencias emocionales. A partir de esto, también es importante reconocer y relacionar las situaciones y retos de los profesionales de esta rama frente a los pacientes, que justamente, motivan el

desarrollo de esta investigación, junto con el abordaje de las competencias emocionales para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales.

Al respecto, en la tabla 1, se relacionan los retos, situaciones y casos clínicos que atienden los profesionales de psicología en el desarrollo de sus competencias profesionales, que condicionan y presionan el ejercicio profesional, su actividad laboral y su buen vivir.

**Tabla 1**

*Retos del psicólogo en el desarrollo de sus competencias profesionales*

<b>Problemáticas que atienden los profesionales en psicología</b>	<b>Retos</b>	<b>Dificultades</b>
<b>Ansiedad</b> <b>Problemas de relación</b> <b>Problemas de conducta y psíquicos</b> <b>Aprendizaje</b> <b>Estado de ánimo</b> <b>Consumo de spa</b> <b>Déficit de atención</b> <b>Alimenticios</b> <b>Negativita desafiante</b>	Cada de una de estas problemáticas demandan del profesional, el conocimiento teórico, el análisis de cada una de las variables que intervienen en el proceso, precipitantes, predisponentes. Las propuestas de intervención deben partir del individuo y de la red de apoyo con la que cuente el consultante. Esto, sin lugar a duda forma parte de la naturaleza de la profesión, pero esto no tendría la misma eficacia sin habilidades adicionales personales y profesionales como la empatía, la escucha, el análisis, la resolución de problemas y regulación emocional, entre otros.	Los procesos de formación buscan que cada estudiante genere las habilidades necesarias para desempeñarse en cualquiera de los campos profesionales de la Psicología. Sin embargo, esto no se remite solamente a condiciones académicas. Un gran porcentaje está centrado en el estudiante, su historia, sus expectativas y sus condiciones personales, mismas que pueden limitar el ejercicio de su profesión. En general, conocimientos habilidades, destrezas y actitudes que les permitan hacer frente a las diferentes situaciones que les desafíe en su vida profesional.

Fuente: Elaboración Propia

Estos retos y dificultades de los profesionales en psicología junto con los argumentos presentados en este capítulo son el marco de reflexión para la pregunta de esta propuesta de doctoral, la cual se definió así:

¿Qué papel debe cumplir el currículo por competencias en los profesionales de psicología, para el desarrollo de las competencias profesionales y emocionales?

### **Objetivo general**

Analizar el currículo de los programas de Psicología en Colombia, para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales

### **Objetivos Específicos**

- 1- Caracterizar el abordaje del currículo en los programas de psicología en Colombia.
- 2- Analizar cómo se articulan las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de psicología en Colombia
- 3- Identificar cómo el currículo respalda el desarrollo de las competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales de estudiantes de psicología
- 4- Realizar aportes al currículo para el desarrollo de las competencias profesionales a través de las competencias emocionales a los programas de psicología a nivel nacional e internacional y específicamente a la Universidad Católica de Colombia

### **Justificación**

La calidad de la educación superior ha sido un foco de atención en diferentes países y en Colombia no es la excepción, ya que la oferta de programas universitarios es numerosa y posee diferentes características, lo cual ha obligado a tomar medidas de control y regulación que buscan garantizar que se ofrezcan programas de Calidad.

Esta calidad, se evalúa a partir de diversos factores como son, el currículo, los servicios que se prestan, la capacidad instalada, el cuerpo docente, proyecto educativo, misión y visión, entre otros.

Para el año 2019, en Colombia había 138 programas de psicología, 93 de ellos en Bogotá. Según datos del Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC) y el Observatorio Laboral del Ministerio de Educación Nacional a 2017 había 110.000 psicólogos graduados en este país. (Observatorio Laboral del Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Desde esta perspectiva surgen algunas inquietudes como: ¿cómo las competencias profesionales con las que egresan los profesionales de los programas de psicología pueden atender las exigencias del mercado laboral? y ¿cómo las diferentes instituciones educativas pueden llegar a perfeccionar su ejercicio profesional?

Estas incógnitas motivan a profundizar en la relación entre la empleabilidad y competencia emocional, como un tema central para ingresar al ambiente laboral, en este sentido, cobran especial relevancia los estudios que se enfoquen en el estudio de los currículos de las universidades y su apuesta a las competencias que se proponen desarrollar entre los estudiantes. (Souto Romero, 2012)

En esta línea, la UNESCO y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) concluyen que para enfrentar con éxito el mercado laboral es necesario ofrecer programas de educación superior que busquen la formación integral en la que sumen conocimientos y a su vez competencias socioafectivas. (Fragoso-Luzuriaga, 2015)

Las exigencias del mercado laboral evidencian que el requerimiento de conocimientos es un factor común y esperable en cualquier candidato, pero sin lugar a duda, el elemento diferenciador puede estar en las habilidades sociales y emocionales temas que han sido

desarrollados por autores como Goleman con la Inteligencia emocional y Caruso y Salovey con la definición de competencias emocionales.

Este no ha sido un tema nuevo, ya que esta línea fue plateada por Jacques Delors, et. al. (1996). Estos pilares marcaron la pauta para que en los diferentes niveles educativos se reformularan sus currículos y se incluyeran en los pilares como aprender a ser y a convivir, las habilidades sociales y emocionales que aportan a diferentes áreas del ser humano.

En el ámbito nacional se ha buscado que las normas y objetivos formativos de la educación superior contribuyan a la convivencia, diversidad cultural, la integridad de la familia y otros aspectos que se relacionan con las habilidades emocionales

En este sentido, la Ley 30 de 1992, establece en los siguientes apartes algunos aspectos relacionados con la formación integral, como son: “Artículo 1° La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza después de la educación secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. Capítulo 2, artículo 6, literal A “Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”

Esta ley junto con los artículos mencionados, dan lineamientos sobre la necesidad y el enfoque de formación profesional para dar respuesta a la realidad social y evidencian como las emociones de los estudiantes están implícitas en sus proyectos de formación integral.

De otro lado, estudios realizados en Argentina, México y España evidencian la importancia de las competencias emocionales en la formación del psicólogo. Sobre el particular, en el ejercicio de la psicología el desarrollo de las dimensiones personales juega un papel fundamental en el saber hacer. Se espera que con el desarrollo de estas

competencias se pueden llegar a mejorar los resultados de las intervenciones, pues el efecto terapéutico es ocho veces mayor.

Desde otro punto, se ha llegado a considerar que la base para la comprensión de las emociones de los otros se logra a partir del conocimiento y manejo de las propias emociones, todo ello fundamentado en que las inteligencias intrapersonal e interpersonal están interconectadas y un desarrollo en una impacta directamente en la otra.

Al respecto, Barradas; et al (2014), encontraron en sus investigaciones que algunos estudiantes inician la carrera de psicología con limitaciones emocionales, lo cual puede ser generalizable a cualquier programa pues en los contextos de donde provienen los estudiantes están expuestos a diferentes situaciones y variables que pueden ocasionar dificultades en el desarrollo emocional. En el campo de la psicología las deficiencias en las competencias emocionales pueden impactar en la configuración de las problemáticas de los consultantes y en la perspectiva de intervención que proponga el profesional, pues puede limitar la visión y comprensión de la persona, de la situación y de la proyección misma de la resolución. Por lo tanto, las universidades tienen el reto de afrontar, fomentar y desarrollar las competencias emocionales necesarias para asumir de mejor manera el oficio de la Psicología (Barradas; et al, 2014).

Estos planteamientos, miradas, posturas y reflexiones desde mi ejercicio profesional como psicóloga en respaldo con los autores convocados, son las que justifican, respaldan y hacen valida el desarrollo de esta investigación denominada: *Propuesta Curricular Para el Fortalecimiento de las Competencia Profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes de Psicología en Colombia*, donde se busca caracterizar de manera más profunda el abordaje de las competencia profesionales de los profesionales en psicología, en interacción con las competencias emocionales para identificar

sus puntos de encuentros y desencuentros y desde allí convocar al currículo para que haga aportes que ayuden al desarrollo de las competencia profesional de este campo de formación.

## **CAPÍTULO II. ESTADO Y APORTES DE LAS INVESTIGACIONES EN LA FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL RESPALDO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA**

Con el fin de identificar el estado actual de las investigaciones relacionadas con las categorías de análisis planteadas en este documento, se ha realizado la búsqueda de información a través de la consulta de cinco bases de datos entre las que se encuentran: Sciencedirect, Ebscohost, Scopus, Google scholar, Redalyc y en los repositorios de universidades nacionales como: Javeriana, La Salle, Santo Tomas, Sabana e internacionales como: La Laguna, UNAM y UNED.

En la primera búsqueda se abordó de manera amplia la lectura y consulta de textos en diferentes formatos, como: revistas, libros, reportes de investigación. Las palabras que orientaron esta primera etapa fueron: currículo por competencias, competencias profesionales, competencias emocionales, habilidades para la vida, educación superior, competencias profesionales en psicólogos. A la fecha se han consultado y analizado los resúmenes de más de 150 artículos.

En un segundo momento, se clasifico los documentos de consulta y artículos a partir de los siguientes criterios de inclusión:

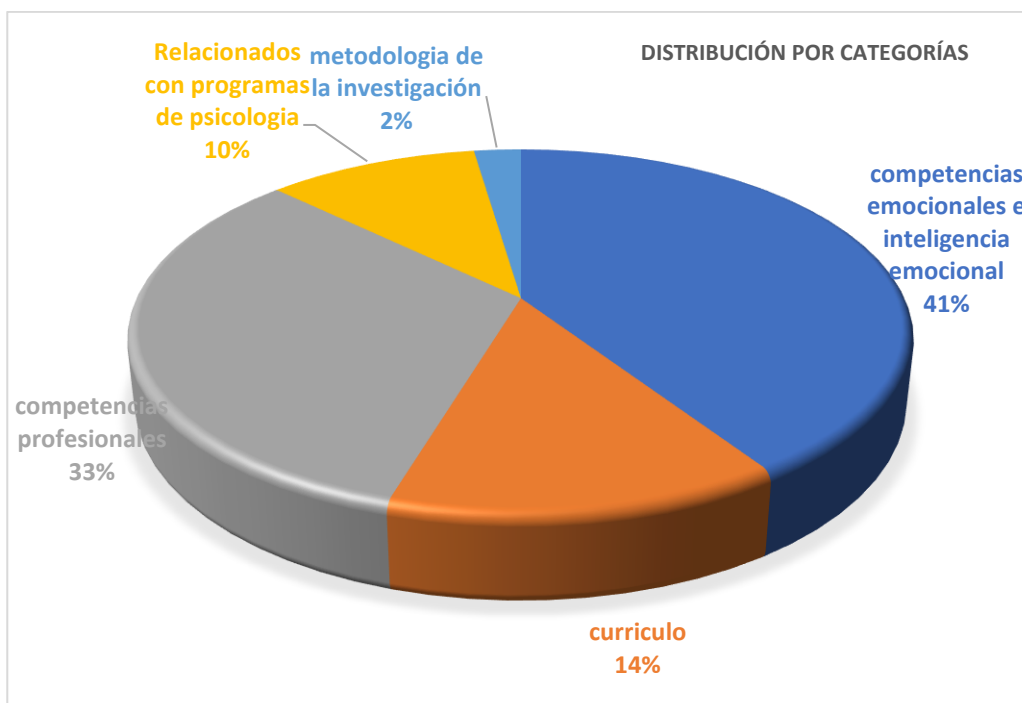
- Tesis Doctorales
- Ventana de tiempo: en principio se propuso que fuera de los últimos 5 años, sin embargo, por la especificidad y escasa información fue necesario ampliar a los últimos 10 años en la dimensión de Competencias emocionales y en relación con el currículo un poco más.
- A nivel temático se priorizo aquellos textos que se refirieran a:
  - la formación por competencias.

- La relación entre currículo y competencias
- Que incluyeran o refirieran a competencias emocionales
- la formación de Psicólogos.
- Se privilegiaron los textos enfocados en el grupo poblacional de educación superior.

De este modo, se encontró que de los artículos analizados 42% corresponden a la categoría de competencias emocionales e inteligencia emocional seguida por la categoría competencias emocionales y con un 33% currículo. (Ver Figura 1)

**Figura 1**

*Distribución por categorías.*



*Nota.* Los resultados ilustrados fueron obtenidos de la búsqueda de la información mediante las categorías propuestas en la investigación es importante resaltar que, aunque metodología de la investigación no es una categoría fue necesario incluirla para dar soporte conceptual a la metodología planteada en la investigación.

El segundo análisis realizado corresponde con los años de publicación de los textos dentro de los cuales se encontró que, existieron tres picos en la frecuencia de publicación de los textos analizados se dio en 2015, 2019 y 2020. (Ver Figura 2)

### Figura 2

*Distribución por año de publicación.*



*Nota:* Se debe indicar que entre el 2006 y 2008 se presenta un buen número de publicaciones que son el soporte de las competencias emocionales relacionadas con la educación, en los años anteriores se dieron texto de fundamentación conceptual y de desarrollo de programas dirigidos a la educación básica. Fuente: Elaboración propia.

En el tercer momento se conformó una base de datos en Excel con el fin de clasificar de cada documento varios aspectos, partiendo de las temáticas definidas en el momento dos e identificando los artículos y los autores.

De esta manera, se evidenció que el tema más frecuente de los artículos analizados

se relaciona en un 20% con las competencias emocionales, 33% con competencias profesionales, 14% currículo, 8% competencias y educación emocional respectivamente.

Es relevante indicar que, aunque hay 3 categorías centrales para lograr saturación de la información se incluyeron algunas variantes en la terminología de la búsqueda.

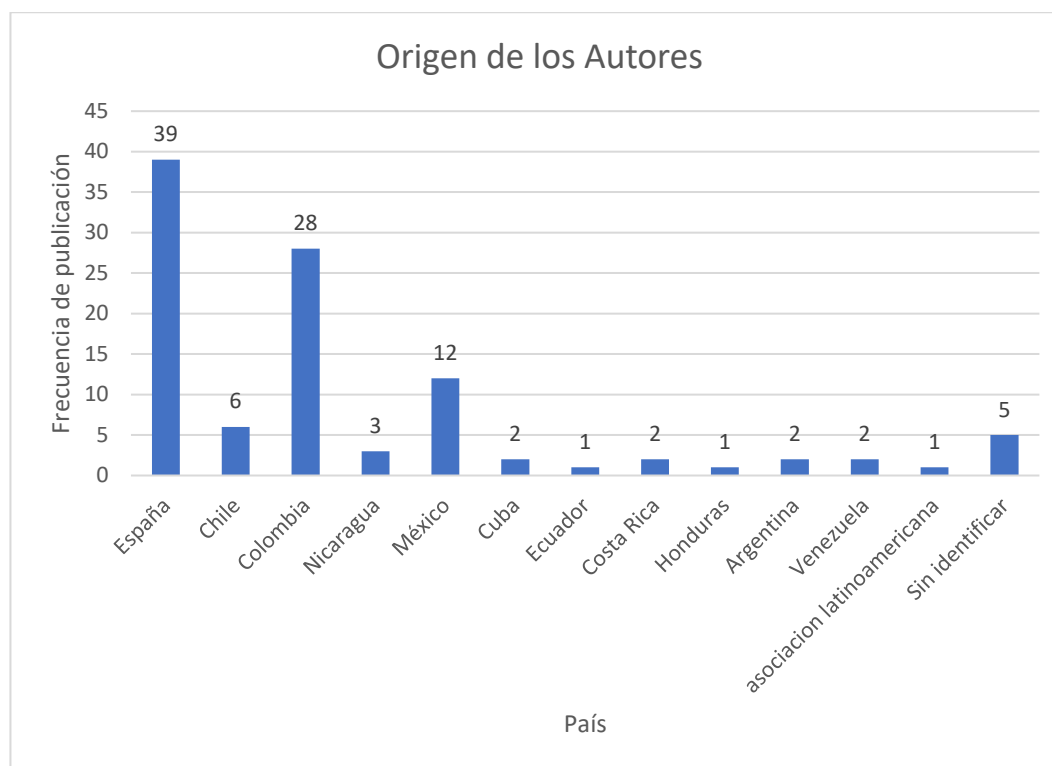
De esta indagación, se encontró que las investigaciones sobre competencias emocionales han girado en torno al desarrollo de estas en la formación de licenciados, profesionales de la salud como enfermería y de estudiantes de educación básica. Por otra parte, la mayoría de los documentos que incluyen esta temática lo hacen al referirse a la formación integral y a los beneficios del desarrollo de las mismas en términos académicos como la motivación y rendimiento académico y del ejercicio profesional. Finalmente, son escasos los que textos que enfatizan en la formación o ejercicio profesional de los psicólogos y en los programas curriculares para su desarrollo.

Hasta el momento, la revisión muestra que no se han realizado estudios que se centren en el desarrollo de las CE en estudiantes de psicología y su correspondencia con las habilidades profesionales, objetivo central de este trabajo investigativo. En los datos consultados solo se encontraron dos tesis desarrolladas en Colombia, una en Bogotá y otra en Antioquia que tienen líneas de encuentro con el objeto de esta investigación.

En relación con el origen de los autores de los artículos consultados se encuentra que la mayor producción está centrada en España 39 autores, seguido de Colombia 28 y México con 12 autores. En esta línea el idioma en el que se encontraron los textos consultados es español. Ver Figura No. 3

**Figura 3**

*Distribución por país de origen de los autores.*



*Nota:* La figura evidencia que la mayor parte de los autores que publican en relación con la temática de la investigación provienen de Centro y Latinoamérica. Fuente: Elaboración propia (2021)

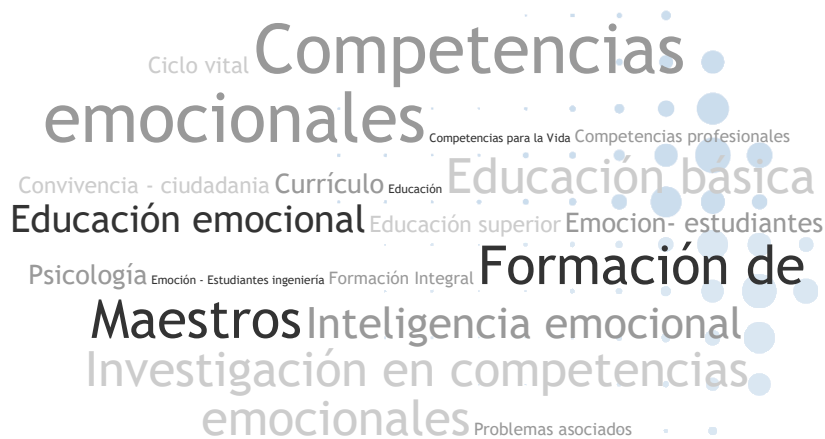
A partir de esta base de datos se hizo análisis complementarios con el software Atlas Ti. En este caso el análisis de frecuencia de las palabras se presenta mediante la técnica de nube de palabras, en la que se identificaron aquellas categorías que fueron más representativas en la búsqueda.

La figura 4 presenta la nube de palabras construida a partir de los títulos de los documentos revisados. En ella se evidencia que se seleccionaron investigaciones relacionadas principalmente con las competencias emocionales. Un hallazgo interesante es que las investigaciones incluidas se dirigen principalmente a la formación de maestros, en

contextos de educación básica que también está relacionada con la inteligencia emocional. Con una menor relación se presentan temáticas como currículo y emoción en estudiantes de Psicología.

**Figura 4**

*Nube de palabras de los títulos seleccionados para la revisión teórica.*



*Nota:* El gráfico permite evidenciar que las palabras más frecuentes son competencias emocionales y sus posibles relaciones como inteligencia emocional y educación emocional. Así mismo que las investigaciones en el campo se desarrollan en la educación básica. Fuente: Elaboración propia (2021)

### **CAPÍTULO III. ABORDAJE TEÓRICO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LOS PSICÓLOGOS**

El desarrollo de este capítulo se realiza en dos momentos. En primer lugar, se abordan los conceptos centrales del problema de investigación y en segundo lugar se realiza el desarrollo de estos conceptos centrales, dando respuesta al cuestionamiento medular y lograr los objetivos propuestos.

#### **3.1 Abordaje de conceptos orientadores**

##### 3.1.1 Concepción histórica del currículo

En este acápite, el punto de partida son las concepciones acerca del currículo, específicamente el currículo por competencias, en el cual se establece un dialogo entre las competencias profesionales y las emocionales, para los graduados en el campo de la psicología.

En este sentido, el currículo que proviene del latín currículum -"carrera"-, en plural curricula, en términos del Ministerio de Educación Nacional-MEN (2019) es concebido como:

“...el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Ministerio de Educación, 2019).

De acuerdo con la Real academia Española RAE (2019), en el currículo están contenidas todas aquellas normas, reglamentos y leyes que usa la institución educativa con el fin de estandarizar la formación y garantizar la homogeneidad en los contenidos que debe

saber hacer un graduado dentro de un territorio nacional, región o cualquier unidad territorial, que homologue la titulación de los graduados.

En concordancia con Villegas (2017) el currículo responde a las preguntas: ¿cómo organizar la actividad educacional y qué enseñar? Las respuestas a estas preguntas no pueden ser estáticas, ya que dependen del diálogo permanente entre el contexto sociocultural y las metas que tiene el estamento sobre cada estudiante. Esta conversación necesariamente implica cambios en las prácticas educativas tradicionales. El autor aclara que lo anterior implica pasar de un modelo vertical en el estamento que toma e impone las decisiones a un modelo más horizontal, en el que se incluye a la comunidad educativa para el diseño del currículo.

Aunque los avances en la sistematización y análisis del currículo son relativamente modernos, la idea de un currículo existe desde hace ya varios siglos. En occidente, se puede tomar como punto de partida la *ratio studiorum* de las escuelas Jesuitas, establecido en el siglo XV y pensado como la manera de estandarizar los contenidos enseñados en todas las escuelas Jesuitas Baldwin (1989).

Sobre esta propuesta Baldwin (1989) refiere que se identifica el *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (el plan oficial para la educación jesuita), abreviado comúnmente como *Ratio studiorum* (plan oficial) como el documento que estandarizó la educación Jesuita en 1599. Este documento se basó en el plan para el colegio de Messina en Sicilia, escrito por el padre Jerome Nadal. Farrel (1970) y es el trabajo mancomunado de varios sacerdotes y catedráticos de la compañía de Jesús reunidos exclusivamente para esta labor.

La revisión privada de este documento se realizó en 1586 y posteriormente se hizo otra revisión en 1591, para llegar a la versión oficial que se publicó en 1599, con sanción oficial de la compañía de Jesús.

La gran mayoría de historiadores de la educación cuestionan fuertemente a la educación Jesuita. Sin embargo, otros avances muestran que no fue así. Farrel (1970). Sobre este tema, Robert R. Rusk al analizar la obra de Francisco de Loyola (fundador de la compañía de Jesús) afirma: “(...) Hay elementos en la educación moderna que indudablemente vienen de la educación Jesuita, que son:

Primero, le dieron a la educación un método universal. Segundo, los profesores jesuitas, contrario a estar subordinados a un método, jugaron un rol principal en el sistema educativo. Tercero, a pesar de que el latín y el griego clásicos fueron predominantes en el currículo, el uso de las lenguas modernas, los principios de matemáticas y los principios de la ciencia natural, tuvieron un lugar apropiado en la formación. (...) Octavo, en la confesión sacramental y la comunión “la sociedad posee poderosos instrumentos para la educación moral y religiosa del pupilo” (Farrel, 1970.P, iii)

El Ratio no es únicamente importante por su longevidad sino también por la difusión que tuvo, ya que para 1749 había 669 escuelas jesuitas fundadas, distribuidas en Europa, India, Cuba, México y las Filipinas (Farrel, 1970). Este gran número de escuelas, a pesar de ser católicas, no educaban para la vida monástica. De hecho, filósofos como Voltaire, Descartes o Montesquieu estudiaron con los Jesuitas, lo cual dice mucho de la importancia del currículo y este tipo de educación.

El psicólogo, pedagogo y filósofo norteamericano John Dewey es considerado una de las figuras más importantes en el pensamiento norteamericano de principios del siglo XX, a pesar de que escribió sobre distintos temas, se le conoce especialmente por sus aportes a la pedagogía y su relación lógica en la interpretación del currículo.

Para entender el planteamiento de Dewey hay que hablar primero de su postura filosófica: el pragmatismo, en su versión más resumida. El pragmatismo rechaza la

existencia de una verdad absoluta y afirma que las ideas son provisionales y sujetas a cambio (RAE, 2019).

Aplicada a la educación, y al currículo esta postura filosófica, indica que el enfoque debe ser experiencial/empírico. Esto significa un cambio en el rol del profesor, que ya no es la figura que sigue un texto guía, sino que toma el conocimiento y hace algo productivo de él (Dewey, 1965, p.14). Es decir, que el docente se vuelve la figura central en la planeación del currículo, siendo este último adaptable a cada situación y “centrado en el niño”.

En su aplicabilidad, se entiende que las asignaturas no se pueden separar unas de las otras, ya que esto separa al educando de los hechos de la realidad. Según (Dewey, 1897), cada materia debe dar la oportunidad para que el estudiante contraste sus experiencias con las que está aprendiendo y desde allí forje su propio conocimiento. De otro lado, el autor afirma que, siguiendo su método experimental, fundó el “Colegio laboratorio de la universidad de Chicago” con el fin de probar sus teorías.

En concordancia con lo anterior, se convocó al filósofo, escritor y pedagogo John F. Bobbit, a quien se le reconoce por ser pionero en el estudio científico del currículo como herramienta para la correcta aplicación de la educación. Este autor fue altamente influenciado por el funcionalismo norteamericano, y sobre el currículo formula dos definiciones: primero, se refiere a todas las actividades que faciliten el desarrollo de habilidades conscientes, y segundo, a las experiencias planeadas para lograr dicho fin. (Bobbit, 1918)

En su obra “the curriculum”, publicada en 1918, este autor hace un estudio científico sobre la materia con el fin de aumentar la productividad dentro de la educación. Este autor pretendía usar el método científico para sistematizar los movimientos y los tiempos para sintetizar los contenidos enseñados dentro de la escuela.

En esta teoría la educación es vista como la preparación para la vida adulta. Por ello se centra en enseñar las habilidades que mejor se adecuen a las necesidades de la sociedad industrializada. Este es el punto central del currículo el cual permitirá ser eficiente con los resultados proceso que no había logrado la educación basada en la memoria que era la predominante en el s. XIX. Esta tesis convoca a preparación desde la educación para la vida laboral que se puede interpretar como el dialogo entre el currículo y las competencias profesionales.

Bobbit propone cinco pasos para la elaboración del currículo: (a) análisis de la experiencia humana, (b) análisis del trabajo, (c) derivación de objetivos, (d) selección de objetivos, y (e) planificación en detalle (Bobbit, 1918, p. 29).

En el primer paso el autor separó toda la experiencia humana en campos principales. Después, se dividen los campos en actividades formulando un objetivo que se base en las habilidades para que permitan realizar las actividades planteadas en el paso dos, el último paso busca establecer estas actividades y experiencias fundamentales para llevar a cumplimiento cada objetivo.

Las ideas de Bobbit fueron ganando impacto a medida que se desarrolló la sociedad capitalista y fueron en cierta medida criticadas por algunos autores, que entendían la educación como una manera de alcanzar la liberación personal.

Ralph W. Tyler citado por (Parks, 2011, p. 23), desarrolló el concepto de currículo con la finalidad de ayudar a comprender qué, cómo y de qué manera se puede encaminar lo que se enseña en los colegios. La preocupación principal sobre los métodos de enseñanza corresponde a la centralización sobre la disciplina y los objetivos. De esta manera, Tyler encontró que el principal problema corresponde con: cómo se clasifican los cursos y se

selecciona el contenido importante comprendiendo que memorizar para poder reproducir hechos e ideas que eran preseleccionadas por el maestro.

De acuerdo con esto, el modelo de Tyler se enfoca en la relación de los objetivos y sus resultados, partiendo de la identificación de metas y objetivos educativos que se deben traducir en criterios para seleccionar el material, organizar el contenido del programa para que sirva de pretexto para que el maestro reflexione sobre los métodos y materiales empleados en el desarrollo de la clase. El modelo también toma en cuenta el no perder de vista al contexto social en general y específicamente del alumno, el establecimiento de objetivos claros, que incluyan aspectos aportados al estudio del aprendizaje desde disciplinas como la psicología, la pedagogía, la filosofía.

Diseñar actividades de aprendizaje, que estén acordes con el contexto sociocultural interno de los objetivos educativos, teniendo en cuenta tanto la secuencia lineal como la transversal definiendo claramente lo que se quiere desarrollar y las estructuras e invita a retomar la pedagogía por objetivos, los cuales guían los contenidos y actividades presentes en el diseño de un proyecto curricular. (Parks, 2011)

Dentro de los aportes al campo de la elaboración de proyectos curriculares presentados en las primeras etapas del siglo XX, trascienden los aportes de John a una de sus principales aprendices, la educadora estonia Hilda quien se instruyó en los Estados Unidos, en formación fundamental para adquirir los elementos teórico-metodológicos con la intención de cumplir con tal fin. Su perspectiva tiene que ver con entender el currículo como emergencia de la cultura y el contexto social que permita abordar y desarrollar un currículo ajustado a las características culturales que tenga una prospectiva futura con aplicaciones que inicien desde el presente. (Taba, 1974)

La propuesta de Taba (1974) considera dos niveles: el desarrollo del currículo relacionado con las necesidades sociales, en la relación de la persona con la institución escolar. El otro nivel establece un proyecto curricular planteado por fases. En el primer nivel se analiza la importancia y la función de la institución educativa como transmisión de conocimientos ajustados a las transiciones propias de cada tiempo. Esta permanente transformación busca que el currículo sea vigente y contemple la visión de futuro. El segundo se refiere a los pasos para la consolidación del currículo, para lograrlo debe iniciar por el diagnóstico de necesidades, las demandas de la sociedad y de los aprendices. De esta manera, la autora considera al currículo como un plan de aprendizaje, en el que se resaltan básicamente tres elementos: los objetivos, las actividades de aprendizaje y la apropiación de los conocimientos mediante las actividades.

Por otra parte, se encuentra el procesamiento de información como una perspectiva de la concepción de aprendizaje, la cual hace énfasis en el estudio de los procesos, estrategias y conocimiento. Su principal representante fue el norteamericano Robert Gagné. Para él “el aprendizaje es el cambio de una capacidad o disposición humana que persiste durante cierto tiempo y no puede ser explicado a través de los procesos de maduración”. (Gagné, & Briggs, 1976. p. 32)

El mismo autor considera que el hombre es un procesador de información y su actividad fundamental es recibirla, elaborarla y actuar acorde con ella. En este orden de ideas, el aprendizaje es producto de las relaciones sujeto – entorno que dan como resultado un modelo curricular.

En igual sentido, el autor considera que el currículo como resultado es validado por el aprendizaje, evidenciado entre las siguientes características: la reacción ante una señal, el estímulo-respuesta, el encadenamiento, la asociación verbal, la discriminación múltiple, el

aprendizaje de conceptos y principios, resolución de problemas. De igual forma, presenta las siguientes fases del aprendizaje:

**Tabla 2**

*Fases del proceso de aprendizaje según Robert Gagné*

No. De la fase	Nombre de la Fase	Proceso asociado
1	motivación	expectativa
2	aprehensión	atención selectiva
3	adquisición	codificación de información
4	retención	almacenamiento
5	recuerdo	reconocimiento
6	generalización	transferencia
7	rendimiento	respuesta
8	retroalimentación	refuerzo

*Nota.* Elaboración propia basado en Gagné, & Briggs, 1976

En una de sus formulaciones, Gagné (1987, p. 24) asume que:

El currículo es un modelo global de aprendizaje desde tres tipos de elementos: estructuras internas, procesos internos y procesos externos; en los cuales traslapan las distintas fases mediante los tipos de aprendizaje. Esta obra, se ha considerado como un intento de consolidación de una teoría integradora de aprendizaje.

De otro lado, el modelo curricular propuesto por Stenhouse, (1975), se basa en la naturaleza del conocimiento y la metodología; en el aprendizaje y la enseñanza. De acuerdo con esto, la mejora de la enseñanza se logra a través de las competencias profesionales del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje. En ese sentido deberá portar bases y principios generales para la planificación, evaluación y justificación

del proyecto educativo, los cuales podrán ser retomados por las instituciones y los docentes como un marco orientador para la práctica escolar y para la solución de problemas.

Unos años atrás, Allan Glatthorn (1987. p. 10) define el currículum como el plan que guía el aprendizaje en las escuelas, el cual está presente con diferentes niveles de generalidad en documentos como los planes en la clase, mismos que deben ser actualizados a partir de las experiencias de los estudiantes y observadores. Así mismo, afirma que, en el enfoque estructural del currículo, las experiencias que ocurren en un ambiente de aprendizaje influyen en lo que se aprende. De esta manera, “estas teorías buscan describir y explicar cómo los componentes curriculares interactúan dentro de un ambiente educativo”. (Glatthorn, et al. 2005, p. 67)

Con este enfoque, las teorías orientadas a los procesos de aprendizaje desde el currículo permiten analizar aspectos como: a) los factores esenciales para la planificación curricular, b) las deliberaciones sustantivas, c) Los elementos que deben ser enfatizados y la secuencia en la estructura del curso. (Glatthorn, et al. 2005)

En una perspectiva mucho más cercana, se encuentra la importancia de los aportes al currículum en enfoque tecnológico sistémico desde la escuela de investigación educativa en México en cabeza de María de Ibarrola y Raquel Glazman. En este país, durante la década de los 70's impactó la teoría norteamericana con la interpretación del currículo como producto final de un proceso de planeación. De esta manera, aparecieron múltiples propuestas de planeación, de experiencias curriculares implementadas en las universidades.

Según las autoras, el currículo se define como: “una compleja realidad social y educativa esencialmente contradictoria que incluye como objeto propio las formas mediadas intencional e institucionalmente de apropiación del saber que pretende regular el acceso al conocimiento de determinados sujetos”. (Larraguivel, 1998, p.26). Este planteamiento es

interesante respecto a la práctica del currículum, pues contempla la dinámica educativa desde su naturaleza cambiante que va desde el proceso mismo del diseño hasta la realidad curricular.

Su modelo propone de forma general las siguientes ideas: los conocimientos serán organizados en unidades de aprendizaje, planes y programas de estudio; los contenidos deben validarse a través de una fundamentación que justifique la necesidad de incluir una asignatura; el plan de las asignaturas tendrá un hilo conductor horizontal-vertical por lo tanto la modificación de una de ellas afecta el currículum en su totalidad. Son pues los objetivos quienes en su redacción evidencian los cambios que debe tener un estudiante que ha trasegado por proceso de formación, esto se ve reflejado en los indicadores de cada etapa de la planeación curricular. (Larraguivel, 1998, p.39)

En años posteriores Arnaz (1981, citado por Navarro, et al, 2010), define el currículo como un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones, normas y acciones estructuradas en forma anticipada, que adelantar un proceso específico que determina la relación enseñanza- aprendizaje que se da en el contexto educativo. Este autor propone cuatro elementos para su elaboración: a) Los objetivos curriculares, b) Los planes de estudio, c) Las descripciones y d) La evaluación. Por otro lado, el mismo autor considera que el currículum recoge elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que se vinculan a modelos político-educativos en grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.

Desde la perspectiva anglosajona surge la posición reconceptualista con William Pinar, quien introduce el término campo curricular en donde confluyen teoría y práctica desde una mirada de la sociología de la educación. Por otra parte, acuña el término currere con el que busca reconceptualizar tanto el desarrollo como el diseño curricular. Pinar hace especial

énfasis en la comprensión del currículo a partir de 11 categorías a saber: el histórico, político, racial, de género, fenomenológico, Postmoderno- deconstructivo, Autobiográfico-biográfico, estético, teológico, institucional e internacional. (Pinar, 2014)

De las anteriores categorías, Pinar figura como estudioso en el histórico, racial, de género, fenomenológico, Autobiográfico- biográfico e internacional. Este último es el que busca estudiar el currículo mediante pares internacionales analizando las circunstancias actuales.

El currículo se enfoca en el tipo de persona que requiere el “proyecto de sociedad”, por ello debe especificar el tipo de contenidos que se deben abordar durante el proceso de formación, los cuales no pueden estar aislados de las necesidades identificadas en la sociedad.

La reconceptualización propuesta por Pinar (2014), ha traído siete ajustes en la forma de entender el currículo dentro de los que se encuentran primero, el concepto currere al que se refiere al currículo como verbo, y propone el método autobiográfico. En segundo lugar, reconceptualiza los estudios del curriculum. Tercero, plantea la teoría queer en la que se da una mirada diferente maestros y estudiantes, más incluyente admitiendo características como la orientación sexual, el género, la raza y clase social. Cuarto, se enfoca en la educación antirracista. Quinto, hace una reconceptualización del desarrollo curricular. Sexto, intenta reconstruir el curriculum desde la mirada humanista recuperando la experiencia subjetiva la cual está situada en el lugar donde se desarrolla la educación. Y su último punto de interés es la internacionalización del curriculum enfocándose a un término definido como cosmopolitización. (Pinar, 2014)

Finalmente, se presenta un compendio de la cronología y definiciones acerca de las concepciones de currículo, como se puede observar en la Tabla 3.

**Tabla 3***Cronología y definiciones del currículo*

<b>Autor</b>	<b>Definición de currículo</b>
Jerome Nadal. 1599 Compañía de Jesús	Consideraban la educación como un método universal. Jugaron un rol principal en el sistema educativo. En el currículo se privilegiaron contenidos como el latín y el griego, así como el uso de las lenguas modernas, los principios de matemáticas y los principios de la ciencia natural, la educación moral y religiosa.
John Dewey (1965)	El docente es la figura central en la planeación del currículo, el cual se adapta a cada situación y se centra en el niño.  Las asignaturas en conjunto permiten acercar al estudiante a los hechos de la realidad.
John F. Bobbit (1918)	Pionero en el estudio científico del currículo como herramienta para la correcta aplicación de la educación.  Formula dos definiciones sobre el currículo:  1. las experiencias que permiten desarrollar habilidades conscientes.  2. las experiencias planeadas para lograrlo.
Ralph W. Tyler (1949)	Recomienda cinco pasos para la elaboración del currículo: (a) análisis de la experiencia humana, (b) análisis del trabajo, (c) derivación de objetivos, (d) selección de objetivos, y (e) planificación en detalle  El currículo incluye experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas que permiten el logro de las metas educativas así mismo busca comprender qué, cómo y de qué manera se puede encaminar lo que se enseña en las escuelas.  La clave de esta teoría es relación objetivos - resultados, las metas y objetivos educativos deben ser transformados en criterios para seleccionar el material, organizar los contenidos, la reflexión de los métodos y materiales de la clase.
Hilda Taba (1974)	El currículo es una emergencia de la cultura y el contexto social. considera dos niveles para el desarrollo curricular: uno la relación sociedad-sujeto- institución escolar; el segundo, proporciona las fases para desarrollar un proyecto curricular.
Robert Gagné (1967)	El currículo es una secuencia de contenidos que tienen como objetivo el aprendizaje, este se dará si la secuencia de contenidos se cumple.
Lawrence Stenhouse, (1975)	Es un proyecto general, integrado y flexible, que se concreta en la práctica educativa.  Se basa en la naturaleza del conocimiento, metodología; en el proceso de aprendizaje; y el enfoque coherente con el proceso de enseñanza.
Allan Glatthorn (1987)	Es el plan que guía el aprendizaje en las escuelas, está representado en documentos de diversos niveles de generalidad, y la actualización de

---

	esos planes en la clase, que se base en la experiencia de los alumnos y lo reportado por los observadores.
	El currículo debe incluir ambientes y experiencias de aprendizaje.
María de Ibarrola y Raquel Glazman (1984)	El currículo es el producto de un proceso de planeación del diseño curricular y de los modelos de organización del currículo.
Arnaz, (1981)	El currículo es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones, normas y acciones estructuradas en forma anticipada, que determina la relación enseñanza- aprendizaje, sintetiza elementos culturales impactando en las propuestas político-educativa
Pinar (2005)	Acuña el termino Currere, infinitivo de curriculum para referirse al currículo como una mejora y comprensión de la experiencia educativa

---

Fuente: Elaboración Propia

Hasta el momento este recorrido conceptual ha permitido identificar que los conceptos de currículum más cercanos a los objetivos de la tesis son los propuestos por Gimeno Sacristán específicamente el aparte referido por Del Basto Sabogal y Ovalle Almanza (2015):

Si el currículum es el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado o, como ya se mencionó anteriormente, como una “construcción social” (Gimeno Sacristán, 2002: 4) p. 114

Y en segundo lugar el propuesto por Kemmis (1986):

El currículum debe verse como un problema de relación entre la teoría y la práctica, por una parte, y entre la educación y la sociedad, por otra. Porque el currículum, lo mismo que la teoría que lo explica es una construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones. Su configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc. (Gimeno Sacristán, 2002; p. 11)

En esta misma Línea Kemmis afirma que: “las teorías curriculares son teorías sociales porque encierran historias de la sociedad y evidencian el cambio social mismo que la

educación reproduce o genera transformaciones en la sociedad” (Gimeno Sacristán, 2007; p. 59). “A la educación se le adjudica la responsabilidad de preparar individuos que sirvan a la sociedad” (Gimeno Sacristán, 2013, p.33)

Para Kemmis la teoría curricular tiene como problema central la comprensión por un lado de la relación entre teoría y práctica y por el otro la relación entre educación y sociedad, en el caso de la segunda Gimeno Sacristán, propone que la educación plantea la posibilidad de auto desarrollarse libremente y que esta relación es la que posibilita que esto suceda. (Gimeno Sacristán, 2013; p. 23)

Profundizando en la perspectiva de Gimeno Sacristán el concepto de curriculum es reciente, que se refiere a una realidad en la que se recogen “comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc.” (p.13) estas prácticas se basan en valores, creencias, teorías, entre otros. Debido a la anterior la práctica educativa se organiza a partir de la construcción cultural.

Gimeno Sacristán, afirma que el curriculum puede analizarse desde los siguientes ámbitos:

1. Desde la función social debido a la relación sociedad - escuela.
2. Se puede considerar un plan educativo que comprende experiencias y contenidos.
3. Se presenta en una secuencia lógica que contiene orientaciones para su aplicación.
4. Quienes lo consideran un espacio práctico, con contenidos y prácticas diversas pedagógicas.

El curriculum persigue fines sociales y culturales que facilitan la socialización mediante los contenidos y las prácticas de lo que se enseñan, en este sentido la escuela se convierte en

un sistema social y en una forma de expresión de la cultura. Es la escuela el lugar en donde confluyen las tensiones de la sociedad y los valores que la priorizan y que de una manera u otra determinan los procesos educativos (Sacristán, 2007. p. 17)

“La escuela sin contenidos culturales es una propuesta irreal, además descomprometida...la legitimación social de su posesión que proporcionan las instituciones escolares es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad, que la facilita en un determinado grado y en una dirección” (Gimeno Sacristán, 2007. p. 21)

Es por esto que el tema de investigación de esta tesis parte de la concepción de un currículo que se nutre de la cultura y que en su ejercicio retorna a la sociedad mediante la participación de un profesional formado para aportar desde su conocimiento.

En este sentido Sacristán, 2017 se refiere a la enseñanza universitaria como la posibilidad del progreso de la ciencia a partir del conocimiento y de la cultura que responde a las exigencias del medio con sus habilidades profesionales (p.43)

Por ello la comprensión de los fenómenos que se realiza desde los contextos educativos evidencian un compromiso con la realidad

Para este autor el currículum cumple con unos objetivos que se deben visualizar en experiencias de aprendizaje, mismas que deben ser susceptibles de ser evaluadas con el fin de poder ser reformuladas cuando así se requiera.

El currículum por lo general refleja el proyecto educativo que recoge la cultura, las características personales y sociales, las orientaciones de cómo desempeñarse en la sociedad identificando cada una de las habilidades, en niveles educativos superiores se enfocan en cada uno de los contenidos propios de los campos disciplinares. (Gimeno Sacristán, 2007; p,65)

Gimeno Sacristán, 2007 agrega a su definición de curriculum y la relación con la cultura, el rol del profesor, el cual debe contar con diferentes habilidades para poder apropiarse y desarrollar en sus estudiantes “el cultivo de las competencias profesionales” para ello debe hacer uso de su propia experiencia, y dar cumplimiento a los retos curriculares, es importante recalcar que sobre algunas de sus ejecuciones no tiene control porque se debe supeditar a los requerimientos institucionales, adicionalmente, los centros escolares deben actuar insertos en la realidad cultural, aprovechándose de sus recursos y también proyectándose sobre la sociedad (p.236)

El tema de la profesional está en línea de transformación social adecuado a las características del contexto, por ello el alumno sobre el que recae el currículum debe tener coherencia entre los contenidos que se enseñan y lo requerido por el contexto, si esto no se da lo que se evidencia es una desconexión.

Es importante retomar algunas de las características del docente que permitirá tener éxito en el proceso de una enseñanza de calidad. Se requiere que el docente sin importar el nivel educativo al que se esté enfrentando debe contar con conocimientos y destrezas especializadas para poder transmitir la información, otra característica es la continuidad secuencial que da cuenta de un curriculum organizado y estructurado. En relación con las actividades los docentes deben estar en capacidad de proponer actividades indoor o outdoor para cumplir con los aprendizajes que deben desarrollar. Finalmente, el cuerpo de docentes debe caracterizarse por su autonomía y capacidad en la toma de decisiones que faciliten la incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes.

### 3.1.2 Competencias

El segundo elemento conceptual central en este trabajo de investigación son las competencias. Para abordar el concepto de las competencias en la educación, es necesario reconocer su carácter polisémico pues esto implica que está sujeto a múltiples interpretaciones y por ende a diversos acercamientos teórico-prácticos, además, debido a la simplificación o generalización de su significado y de las implicaciones concomitantes en la formación de las personas, sus alcances como limitaciones no son muy claros (Climént, 2017). Al respecto (Gallardo, 2017) afirma que en el currículo interactúan disciplinas y contextos por ello es importante tener en cuenta la perspectiva desde la cual se aborde.

Con respecto a lo anterior, algunos autores han abordado este concepto retomando componentes como los conocimientos, actitudes, habilidades y la experiencia personal de una persona como elemento fundamental para su adquisición. Bajo esta perspectiva, autores como Beneitone, et al. (2007) establecen que las competencias conducen a las personas a tener la habilidad para realizar acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), poniéndolas en juego como recurso para resolver un problema, en contextos específicos y dinámicos.

Por otro lado, García y Morillas (2011) consideran que las competencias coordinan e integran conocimientos y actitudes, para el ejercicio profesional eficaz.

Otros autores como Pérez y Pérez (2013), definen las competencias como sistemas complejos, puesto en práctica para comprender y actuar mediante combinaciones de recursos personales con lo cual orientan la interpretación, decisión y actuación en contextos determinados, ya sea en el ámbito personal, social y profesional.

Dicho lo anterior, es necesario acotar que las competencias suelen estructurarse a partir de diversas clasificaciones, pero lo más común es que se establezcan tipologías de acuerdo con su especificidad. Así pues, se encuentran unas competencias centradas exclusivamente

en lo académico u otras relacionadas con el desempeño de una profesión (De Juanas y Fernández 2008). Por ello, en la tabla No.4 se exponen algunas de estas definiciones, así:

**Tabla 4**

*Definiciones de competencias*

<b>Autor(es)</b>	<b>Definición</b>
<b>Mulder (2007)</b>	Distingue dos significados esenciales: a. Autoridad: responsabilidad y derecho a decidir. b. Capacidad: conocimientos, aptitudes y experiencias para ejercer.
<b>Fernández (1997), Tejada (2005)</b> <b>Sarmiento, Cid, Pérez, (2011)</b> <b>Díaz Barriga y Rigo (2000)</b>	Proceso de aprendizaje, retroalimenta y facilita el aumento cualitativo de las capacidades y la pericia hasta un nivel experto.
<b>Schneckerberg y Wildt (2005)</b> <b>Díaz Barriga (2006)</b>	Saber eficiente, con desempeños observables y capacidad para resolver problemas dese el pensamiento flexible y pertinente, con adaptación. No se limita a aspectos del conocimiento, a las habilidades y destrezas, se acompaña de elementos teóricos y actitudinales. Capacidad de manejar los desafíos que se presentan en una situación específica de manera adecuada, se evidencian en la ejecución en contextos específicos. Combinan habilidades ejecutadas en situaciones reales que requieren del dominio de información específica.
<b>Armengol, Castro y Jariot (2011)</b> <b>Perrenoud (2004) Wesselink, Dekker-Groen, Biemans y Mulder (2010), Zabalza (2003)</b> <b>Le Boterf (2000)</b> <b>Tobón, Pimienta y García (2010)</b> <b>Pérez Gómez y Pérez Granados (2013)</b>	Suma de conocimientos, habilidades y actitudes que se complementan entre sí, atendiendo a los atributos personales que se construyen a partir de las experiencias personales y profesionales, facilitando su actuación con alto nivel de calidad y eficiencia. Conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia integrados en acciones concretas para resolver problemas del contexto que integra el saber, el ser y el conocer con perspectiva de mejora permanente. Habilidades y recursos personales que permiten la comprensión y actuación, mediante el empleo de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, que conducen a decisiones y actuaciones en el ámbito personal, social y profesional.
<b>Tejada (2005)</b> <b>García y Morillas (2011)</b>	Conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas y orientadas al saber, al hacer y al ser para un desempeño eficaz y consciente de sus acciones.

Fuente: Gallardo, 2017.

Por otra parte, hay definiciones de competencia que complementan el anterior y están enfocadas en la construcción del concepto que rige a nivel nacional.

<b>Autor(es)</b>	<b>Definición</b>
Proyecto Tuning Europa OIT	Combinación de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Capacidad de articular y movilizar intelecto y emociones en conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa.
UNESCO	Adaptación a la situación y su contexto constituye

Fuente: Elaboración propia

El MEN afirma que las competencias tienen las siguientes características, tienen una ventana de vigencia en el tiempo, se ve afectado por los cambios tecnológicos y científicos, se articulan a los trabajos, se deben hacer observables y reflejan un grado de conocimiento. (MEN, Sf)

El MEN clasifica las competencias en básicas y las genéricas.

Las básicas reciben nombres como skills, key o competencias, se relacionan con el inicio laboral en una profesión u oficio.

Las competencias genéricas o transversales; se requieren en un campo amplio de profesiones, se evidencian en la capacidad de resolver problemas tanto en la evaluación de los mismos como en la formulación de posibles soluciones.

El Ministerio de educación agrupa las competencias de la siguiente manera:

1. Instrumentales o procedimentales; son claves en el aprendizaje y en el desempeño laboral. Se pueden subdividir en cognitivas y técnicas.
2. Las interpersonales, se enfocan en las relaciones sociales, en la expresión de sentimientos, relacionadas con la capacidad de autocrítica, el trabajo en equipo entre otros.
3. Sistémicas: referidas a la capacidad de gestionar integralmente procesos organizacionales, para su adecuado desarrollo se deben haber desarrollado las instrumentales y las interpersonales. Un ejemplo de ellas con la investigación, capacidad para seguir aprendiendo, desaprender, motivación.
4. Las competencias específicas, surgen en el campo ocupacional específico, y las funciones propias del trabajo.

En relación con la educación superior se tiene en cuenta en los diferentes niveles educativos se encuentran algunos elementos clave en la comprensión de las competencias.

1. Los ciclos, que pueden ser complementarios o secuenciales, los primeros evidencian la presencia de prerrequisitos y requeridos para niveles posgraduales en actividades profesionales y ocupacionales.

2. Las secuenciales, tienen un orden, se estructuran en una secuencia dentro del proceso de construcción del conocimiento, se relacionan con las competencias laborales.

Por otra parte, una de las características con las que deben contar los programas de educación técnica, tecnológica y profesional es la flexibilidad, esta se puede presentar en tres momentos, al ingreso, durante el proceso y en el perfil.

Durante el ingreso permite garantizar que en medio de la diversidad se admitan a los programas personas con diferentes perfiles y contextos, la flexibilidad en este momento permite ajustar algunos de los procesos a las necesidades de los estudiantes, pero siempre apuntándole al cumplimiento de los objetivos generales del programa, el estudiante encontrará la posibilidad de enfatizar en aquellas áreas de su interés. Esto permite que se ajuste y se amplie el perfil profesional dentro del marco del perfil de egreso.

La flexibilidad facilita la movilidad entre programas educativos a nivel nacional e internacional, así como en los perfiles ocupacionales propuestos por el sector productivo.  
(MEN, sf)

### 3.1.3 Competencias Profesionales

Son múltiples y complejos los aspectos que hacen parte y otorgan significado al concepto de competencias, se han elaborado múltiples distinciones, como las de Spencer y Spencer (1993) citado por Becerra y Campos (2012), quienes realizan una caracterización

sobre seis tipos de competencias: de desempeño y operativas, ayuda, influencia - directivas, cognitivas y personales.

Por otra parte, Bunk (1994), establece una clasificación según los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar funciones que permiten asumir los cambios en el contexto profesional, a partir de esto identifica cuatro dimensiones: técnica, metodológica, social y participativa.

Las tendencias en el ámbito laboral y el creciente interés por alinear la educación superior al sector productivo y convirtiéndolo en un medio para el crecimiento social. Este modelo inicia con la adaptación del modelo Tuning a latinoamericano motivando la reestructuración los modelos de formación a un modelo de gestión por competencias. Entonces cómo entender desde esta perspectiva las competencias profesionales, Herrera et al, 2009 las definen como:

Las competencias profesionales se entendían como la posesión y desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permitían al sujeto llevar a cabo actividades en su área profesional de manera eficiente, eficaz, pertinente y adaptarse a diversas situaciones, tales como anticipar problemas, evaluar las consecuencias de su trabajo y participar activamente en la mejora de su práctica. (p. 242)

El psicólogo debe entre otras cosas cómo enfrentar las exigencias del contexto por medio de la evaluación, análisis e intervención acordes con la naturaleza de su oficio y de su objeto de estudio, el ser humano.

Una perspectiva que se ha acogido en la formación universitaria la plantea Lévy-Levoyer, 2000 quien ha clasificado las competencias en dos niveles: las genéricas y las específicas. Las primeras relacionadas con la capacidad de transferibilidad ente las

profesiones (macro competencias o competencias universales) y las segundas referidas a las propias del campo disciplinar.

Aunado a lo anterior, la UNESCO en su informe sobre la Educación para el siglo XXI, Delors (1996), señala cuatro componentes fundamentales: recursos cognitivos, habilidades, convivencia individual o colectivamente y poseen una actitud para realizar acciones competentes.

Por otra parte, Cano (2005) realiza una categorización que abarca dos tipos de competencias: las básicas o transversales, fundamentales para el desarrollo vital de las personas, tales como competencias intelectuales e interpersonales, por otra parte, las específicas, son aquellas competencias que son producto de un contexto o trabajo específico (profesional o académico).

Más adelante Charria, et al (2009) y Charria y Sarsosa (2010) proponen una nueva clasificación, competencias académicas, profesionales y laborales. En este sentido, las primeras están asociadas con las condiciones básicas de aprendizaje escolar se desarrollan a partir de los primeros años de vida, las instituciones de educación son las encargadas del proceso.

En consecución con lo anterior la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1993) refiere que la competencia profesional permite llevar a cabo una tarea eficazmente, porque ha aprendido a realizar un trabajo determinado o desempeñarse en un cargo. Por otro lado, Kane (1992) define la competencia profesional la capacidad de hacer uso de conocimientos, habilidades y para afrontar los desafíos de la práctica profesional.

En cuanto a las competencias laborales Cotton (1993, como se citó en Charria, et al. 2011, p.145), las define como las habilidades necesarias para realizar las funciones asignadas

según el cargo o puesto de trabajo, siendo el más competente frente a las demandas de las organizaciones.

Este recorrido permite evidenciar que no hay una única mirada del concepto de competencias, sin embargo, se pueden consolidar algunos elementos centrales alrededor de las competencias profesionales, las cuales son consideradas como el conjunto de las capacidades propias de su nivel de formación en torno a la solución de problemas en un contexto determinado que incluye la lectura del contexto, la identificación de las características de las situaciones problema y la habilidad para reconocer la pertinencia del trabajo individual, colaborativo e interdisciplinar todo ello mediado por la reflexión ética.

#### 3.1.4 Competencias Emocionales

El abordaje del concepto de competencias se ha realizado a partir de cuatro grupos principales: las técnicas, las profesionales, las participativas y las personales. Por otra parte, la aproximación a los factores emocionales se ha referido a ellos como una subcategoría, clasificándolos en: básicos, claves, genéricos, transferibles, emocionales y socioemocionales. (Bisquerra & Pérez, 2007)

En cuanto a las competencias emocionales (CE), el desarrollo histórico del concepto “competencia emocional (CE)”, incluye como sugieren Bisquerra & Pérez (2007), la categorización de ambos términos. De acuerdo con los autores, al separar las competencias de los factores emocionales, se obtiene una diversidad dentro de cada una de ellas.

Vale la pena anotar que las áreas de aplicación para las CE se han centrado en el desarrollo técnico-profesional en espacios muy concretos como: la empresa (o el trabajo), la salud y la educación, excluyendo contextos de la vida cotidiana y áreas socio - personales.

Por otra parte, los autores proponen hacer hincapié en el aspecto teórico y la precisión conceptual que permita establecer distinciones entre la inteligencia emocional (IE), la competencia emocional (CE) y la educación emocional. Frente a la IE, Trujillo & Rivas (2005) señalan que ha sido un término muy controvertido, más allá de la importancia que ha representado para la administración, desde donde se han potenciado en gran medida sus estudios y se han realizado una gran variedad de textos y documentos. Pero como señalan los autores, pocos de ellos cuentan con un discurso científico riguroso.

De acuerdo con este último argumento, Trujillo & Rivas (2005) proponen una línea de origen y evolución del término, con especial importancia en los aspectos relacionados a la inteligencia de los seres humanos, pues el aspecto de las facultades y la inteligencia humana es parte gruesa de los estudios científicos, dentro de lo cual exponen un desarrollo y una categorización frente a los tipos de inteligencia (teorías legales, estudios psicométricos, enfoques psicométricos, jerarquización, pluralización, contextualización y distribución). Al referirse al origen concreto, señalan que Galton (1870) de los primeros investigadores en investigar sistemáticamente las diferencias individuales debidas a la habilidad mental, para ello empleo la correlación de métodos en los que aplica el análisis estadístico a un fenómeno mental.

Posteriormente, Catell (1903) quien realizó pruebas mentales con el propósito de hacer de la psicología una ciencia aplicada. Desde sus trabajos, se realizaron desarrollos para instrumentos que permitieran evaluar la inteligencia de los niños, con lo que aparece por primera vez el cociente intelectual en 1916. Sumado, Thorndike (1920) propone 3 tipos de inteligencias la mecánica, abstracta y la inteligencia social a partir de la ley efecto (antecesora de la hoy conocida IE). Para los años treinta, se dieron a conocer los test para adultos (WAIS, 1939) y las escalas para niños (WISC, 1949), desde las baterías de prueba de Wechsler, las

cuales fueron utilizadas hasta entrados los años ochenta (Evoys & Wechsler, 1981). Como señalan los autores, es necesario tener en cuenta que desde mediados de los cuarenta hasta comienzos de los 60, se vio un silenciamiento en el aspecto teórico en el caso de la inteligencia, debido al auge del conductismo; desde este momento se dio un giro hacia la emergencia de los procesos cognitivos con el estructuralismo.

Desde entonces, han existido reformulaciones a la ley del efecto, Trujillo & Rivas (2005) retoman los trabajos de Ribot (1925), Hull (1951), Freud (1971) y Skinner (1974). En la teoría de Gardner, se plantea una relación entre teoría y práctica presente en su trabajo denominado “Proyecto Zero”, desarrollado en la Universidad de Harvard. Los resultados de su trabajo se han incorporado al discurso educativo contemporáneo con la publicación “Frames of Mind” (1983), allí hace referencia la inteligencia a través de la teoría de las inteligencias múltiples, la postula que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia. Las categorías que Gardner propone son: inteligencia auditiva musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística e inteligencia lógica-matemática.

De acuerdo con su trabajo, se logró introducir dos tipos de inteligencias relacionadas con la inteligencia social planteada por Thorndike: las inteligencias intra e interpersonal. Salovey y Mayer (1990) estructuraron su concepto de IE a partir desde este binomio. No obstante, como se ha señalado a lo largo del trabajo, corresponde a Goleman el papel de difusor de la noción, mediante la publicación de 1995, del best seller para el mundo empresarial y que posicionó el concepto de manera definitiva dentro del imaginario comprensivo de la inteligencia; así mismo, como sus alcances y beneficios en los distintos planos de la vida.

Frente a la CE, se intenta aclarar también desde Bisquerra y Pérez (2007) una precisión sobre la noción de competencia. De igual forma como en el caso de la IE, se toma como un concepto controvertido y difuso, pero con un acuerdo, los estudios se han enfocado en mostrar cómo las competencias profesionales favorecen económicamente a las organizaciones empresariales.

De acuerdo con esto, se proponen dos competencias: 1. desarrollo técnico-profesional (conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización) y 2. desarrollo socio-personal (habilidades intrapersonales). Siguiendo la línea de la centralidad hacia los estudios de competencias profesionales, los autores indican que las competencias emocionales son un elemento importante de la psicología del trabajo, convirtiéndose en aspecto importante para la empleabilidad. De allí que cosas como la hoja de vida o el mapa emocional del candidato se hayan vuelto asuntos centrales dentro de una entrevista de trabajo.

Como se señaló anteriormente, las consecuencias económicas por los avances en las investigaciones sobre las competencias emocionales han generado un creciente interés por medir, evaluar y desarrollar dichas habilidades. Por lo anterior las diferencias individuales causadas por sus capacidades para gestionar sus emociones. Dentro de las medidas de estas competencias sobresalen dos: los estudios mixtos, enfocados hacía la personalidad en relación con la IE; y los de habilidades, que se basan en cómo se capta y utiliza la IE en el aprendizaje.

Fernández-Berrocal (1995) en sus investigaciones probaron que las emociones determinan la percepción, razonamiento y solución de problemas. Frente a la relación entre ejecución y emoción, Elliz y Ashbook (1988) y Oaksford, et al., (1996) mostraron que se

presenta un déficit en la ejecución cuando está precedida por una tarea compleja y una emoción muy fuerte.

El surgimiento de modelos enfocados en las CE se remonta a la concepción que acuña Goleman (1995, como se citó en Oriola, 2017), quien define la competencia emocional como una meta habilidad afecta las destrezas y facultades intelectuales implicadas en el dominio de una tarea.

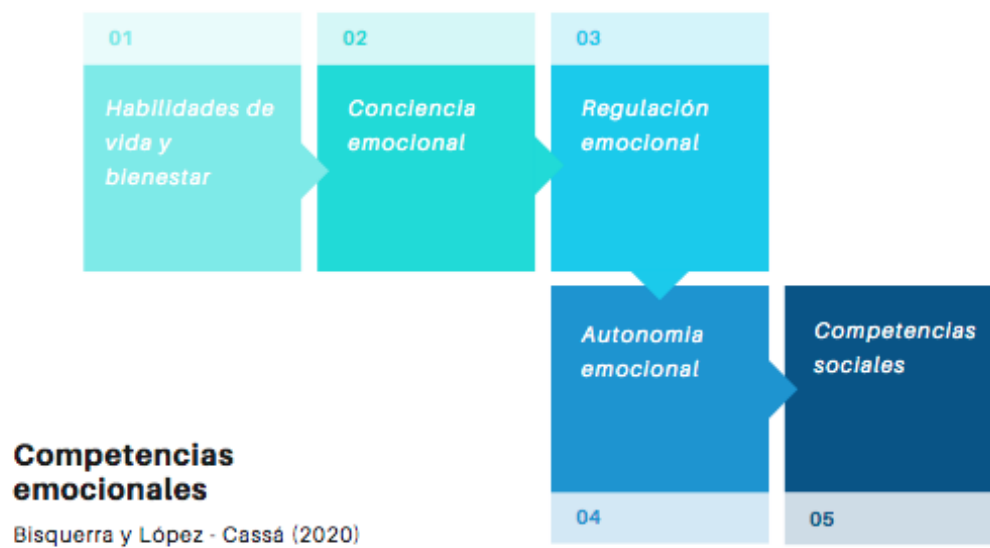
Posteriormente Saarni (1999, como se citó Fragoso, 2015), las define como un conjunto capacidades y habilidades necesarias para para afrontar los cambios que le permitan a la persona ser identificados por su capacidad de adaptación, eficiencia y confianza en sí misma. Desde otra perspectiva Bar-On (1997, como se citó en Oriola, 2017), afirma que esta noción se enfoca en la funcionalidad de los aprendizajes y las habilidades socioemocionales que desarrolla y emplean las personas en una situación determinada. En consecuencia, la inteligencia emocional, pasa a un segundo plano por la dificultad de la evaluación, ya que es un constructo que es menos relevante en el campo educativo.

Por último, frente a la educación emocional, (Bisquerra & Pérez, 2007) señalan que es entendida como: “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlos para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales” p.12.

De otro lado, Bisquerra y colaboradores (2020) presentan el modelo pentagonal de las competencias emocionales (Ver figura 5) compuesto por de cinco elementos:

### **Figura 5**

*Modelo pentagonal de las competencias emocionales.*



*Nota.* Bisquerra y López-Cassá (2020)

1. Conciencia emocional. es la capacidad del individuo de identificar sus emociones en los diferentes contextos. En esta, se pone en juego habilidades específicas como: la conciencia y denominación, comprensión de las emociones de otros y la relación entre lo que la persona siente, piensa y realiza.

2. Regulación emocional. Se ocupa de la utilización de las emociones en coherencia a lo que se siente, se piensa y se actúa. Esta habilidad pone en escena la adecuada expresión emocional, regulación de las emociones y conflictos, el afrontamiento y la autogestión de emociones.

3. Autonomía emocional. Se refiere a la autogestión emocional, la cual se basa en la autoestima, actitud positiva, capacidad de análisis crítico de las normas sociales con el fin de gestionar recursos. Aunado a lo anterior, automotivación, auto eficiencia, responsabilidad y la resiliencia.

4. Competencia social. Es la habilidad para establecer buenas relaciones sociales. Está compuesta por el dominio de habilidades sociales básicas, respeto, habilidades para expresión de las emociones, el comportamiento prosocial, colaboración, asertividad, prevención y solución de conflictos y habilidad para la gestión de situaciones con implicaciones emocionales.

5. Competencias para la vida y el bienestar. Se evidencian en la resolución de problemas personales, mantener la calidad de vida. Está integrada por habilidades que faciliten la adaptación, toma de decisiones, consecución de ayudas y recursos y promoción del bienestar emocional. Bisquerra y López-Cassá (2020, p 37-37)

En el estudio de las competencias emocionales se destaca el modelo propuesto por Saarni (1999, 1997), quien realiza su concepción a partir de tres teorías: el modelo relacional de la emoción, el modelo funcionalista y el modelo socio constructivista. El primero basado en Lazarus, su teoría aborda las emociones por categorías, cada una asociada con la percepción, en la cual el ambiente puede ser valorado como dañino o beneficioso, ejemplo de ello la emoción y su relación con la motivación.

Seguido a este, el modelo funcionalista de la emoción enfocado en la dimensión social, en el establecimiento, mantenimiento y cambio de la percepción en su relación con el ambiente. Las reacciones emocionales relacionadas con el ambiente son: 1) la influencia de un evento con los objetivos personales, 2) las respuestas sociales de otros, 3) el tono hedónico del evento, 4) el recuerdo de eventos similares.

Finalmente, el modelo socio constructivista de la emoción destaca que la emoción es experimentada dentro de un contexto determinado, afirma que las emociones se dan resultado del aprendizaje en un contexto social específico como de procesos y desarrollo cognitivos.

En su modelo concibe ocho competencias básicas: 1) conciencia emocional: se refiere a la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, y ser consciente de procesos emocionales inconscientes. 2) Habilidad para identificar y comprender las emociones de otros. 3) Destrezas frente a la expresión de las emociones y asociando las emociones con roles sociales. 4) Empatía, que refiere la capacidad de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros. 5) Capacidad de diferenciación de las experiencias emocionales internas y externas. 6) Resolución adaptativa de situaciones difíciles. 7) Expresión emocional al interior de las relaciones. 8) Autoeficacia emocional (Saarni, 1999).

### **3.2 Categorías de análisis propuestas**

Para el desarrollo de esta investigación, se ha definido tres categorías de análisis bajo las cuales se realizará el diálogo y la indagación que permita el desarrollo de los objetivos propuestos para dar respuesta a la pregunta orientadora.

En este sentido las categorías definidas son:

3.2.1. Tendencias del currículo en los programas psicología en Colombia.

3.2.2 Miradas de las competencias emocionales y profesionales desde el currículo en los programas de Psicología

3.2.3 Diálogo entre el currículo, las competencias profesionales y emocionales en la formación de los psicólogos.

A continuación, se presenta el abordaje epistemológico de estas categorías de análisis, así:

3.2.1. Tendencias del currículo en los programas psicología en Colombia

En esta categoría de análisis El abordaje del currículo, se hará desde dos acápites:

a-Desde la gestión curricular.

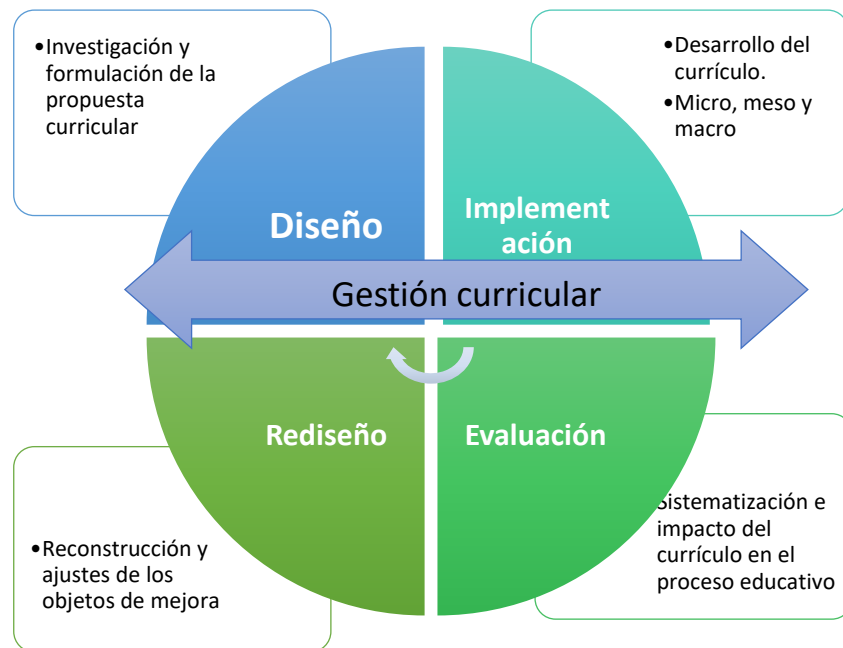
b-Desde las tendencias del currículo en los programas de psicología frente a las competencias profesionales

Con respecto al literal a: desde la gestión curricular misma en la educación, Aguerrondo, 1(993) y Álvarez, (2010), citados por Morales, et al, (2017. p. 7) afirman que la gestión curricular se caracteriza por:

La gestión curricular se desarrolla en las fases de diseño implementación, evaluación y rediseño del currículo, esta última está en procura de la mejora continua y para ello propone reformular y rediseñar a partir de los requerimientos del contexto. Los autores lo representan de la siguiente manera, como se expresa en la figura No. 6.

### Figura 6

*Proceso de la gestión curricular.*



*Nota.* Morales, et al, 2017. P. 8

La primera etapa del proceso es el diseño curricular en el que se espera analizar las propuestas de formación de cinco programas de psicología del país analizando su articulación entre los agentes educativos, los organismos sociales y políticos que den respuesta a problemáticas sociales.

En la segunda etapa en la que se estudiara la implementación del currículo desde la mirada del micro, meso y macro. El micro currículo se enfoca en la programación de las asignaturas en el aula incluyendo objetivos, contenidos actividades evaluación y metodologías en este se deben analizar también las secuencias de las unidades de aprendizaje. En el caso del meso currículo se estudiará el proyecto educativo institucional el cual recoge los principios y fines de la educación, los recursos docentes, estrategia pedagógica y sistemas de gestión. El macro currículo da una mirada al currículo general que incluye las políticas educativas la contextualización, caracterización del entorno y análisis del perfil del egresado. (Maldonado,2010. p.14)

La tercera etapa, la evaluación se ha de convertir en un proceso de aplicación permanente en donde se retoma el impacto del currículo al interior de la institución educativa y si se puede evidenciar el beneficio que han recibido las personas que han pertenecido a dichas universidades.

Con respecto a lo anterior, la gestión curricular como método de análisis ha permitido a las universidades enfocarse en los procesos de mejora a partir de la retroalimentación del currículo, analizando la correspondencia entre los programas de formación y el perfil de los egresados y reestructurando sus procesos de formación atendiendo a los requerimientos de la sociedad.

Finalmente, la etapa de rediseño curricular es el momento en donde se realiza un análisis permanente de las fortalezas y debilidades de los procesos de enseñanza aprendizaje.

También permite identificar las mejores prácticas pedagógicas, integrando elementos del contexto que acerquen al estudiante a retribuir a las necesidades sociales a la oferta y la demanda, de esta manera atender a la oferta y demanda de estos perfiles de formación que permitan evidenciar si se suscriben a las necesidades del momento histórico del contexto.

En relación con el literal b, las tendencias del currículo en los programas de psicología frente a las competencias profesionales.

La formación de los psicólogos en América Latina se ha constituido en un tema de interés y de reflexión permanente, evidentemente hay unas demandas a nivel formativo que garantizan la calidad de la educación superior que se basa en competencias específicas de este oficio, sino también de las competencias genéricas exigidas en los contextos socioculturales globalizados. (Zicavo, et al, 2015 p. 215)

Zicavo, et al, 2015 afirman que:

“En nuestra región, existen innumerables realidades sociales, comunitarias que no han sido resueltas y que pueden incidir en la salud psicológica y calidad de vida de las personas, transformándose en grandes desafíos sobre los que la psicología debiera pronunciarse y contemplarlos en los programas de formación de los futuros psicólogos” p.216

En esta línea Zicavo, et al, 2015 reiteran que los currículos de formación de los psicólogos deben incluir información científica y tecnológica así como una caracterización de las condiciones socioculturales de la región, Para que puedan identificar e intervenir de forma interdisciplinaria, incluyendo organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y diferentes actores de las comunidades que faciliten la consolidación de programas que integran las tres funciones sustantivas de la universidad (Docencia, Investigación y extensión) para responder a los desafíos del siglo XXI. (p. 217)

Después de los desarrollos de las competencias que surgieron en el marco del Proyecto de Turning para Latinoamérica se establecieron diversos tipos de competencias las de conocimientos fueron las prioritarias. Sin embargo, Zicavo, 2015 reiteran que, en las diferentes competencias genéricas, es poco frecuente encontrar las competencias relacionadas con el desarrollo personal de los estudiantes de psicología siendo esta área fundamental, ya que el ejercicio profesional del psicólogo lo compromete con el bienestar de las personas, comunidades y organizaciones. Por lo tanto, el conocimiento e implementación de los conocimientos técnicos no son las “únicas herramientas de trabajo del psicólogo, sino que el desarrollo y bienestar del profesional adquiere un rol fundamental a este respecto”. p. 231

En el año 2002 con el decreto 1527 se establecen los criterios de calidad para los programas universitarios en Psicología. Esta norma indica que los programas deben incluir en su justificación las necesidades de formación del psicólogo para el país y para el lugar donde se espera desarrollar el programa, así como las tendencias en el mercado y en el campo de acción del psicólogo. Así mismo, el currículo debe ser coherente alineando la fundamentación teórica, la práctica y la metodología todo ello englobando en una perspectiva de formación integral que además de ello considere las competencias y saberes necesarios para el ejercicio profesional del psicólogo.

En esta línea es mandatorio que los programas garanticen el desarrollo humano, el compromiso social, respeto a la diferencia y responsabilidad ciudadana, así como el componente ético en la atención individual y social.

Es perentorio atender a las características de un mundo cambiante con necesidades sociales propias y necesidades particulares de los individuos y específicamente de los estudiantes.

Cada institución tendrá vía libre para organizar su apuesta curricular en las áreas de formación que considere pertinentes y que estén acordes con la misión y proyecto institucional. Aspecto que cobra sentido para la inclusión de las competencias emocionales como uno de los ejes de formación de todos los estudiantes universitarios y específicamente de los estudiantes de Psicología.

Desde otro ángulo, Castro-Solano (2004) (como se citó en Amador- Soriano, et al, 2018. P.9) formula una propuesta de las competencias del psicólogo para los campos de aplicación clínica, educativa y organizacional, dentro de las cuales se encuentran:

- Clínica: campo aplicado en el que el profesional se enfrenta diferentes tareas como: orientación, diagnóstico, tratamiento, intervención manejo de crisis e interconsulta en el que tiene poner en juego conocimiento de modelos conceptuales, de informes propios de la disciplina y el trabajo interdisciplinar. Castro-Solano (2004) (como se citó en Amador-Soriano, et al, 2018. p.9)
- Educativa: habilidades para la orientación incluyendo a diferentes actores como niños, adolescentes, docentes, directivos y padres, evaluación de aprendizaje, de informes propios de la disciplina, conocimientos de teorías del aprendizaje, intervenciones en crisis. Castro-Solano (2004) (como se citó en Amador- Soriano, et al, 2018. P.9)
- Organizacional: competencias para elaboración de perfiles de puesto, habilidades para la selección de personal, evaluación y aplicación de mediante estrategias psicométricas y proyectivas, diseño capacitaciones, manejo de software, trabajo interdisciplinario, así como

redacción de informes propios de la disciplina. Castro-Solano (2004) (como se citó en Amador- Soriano, et al, 2018. P.9)

La Asociación Colombiana de Programas de Psicología ASCOFAPSI a partir del Observatorio de la Calidad en la Formación en Psicología ha venido adelantando estudios sobre la formación de los psicólogos en Colombia, en su informe de 2018 establece que los propósitos de formación de los programas de psicología se encaminan al desarrollo de competencias que les permita ejercer la profesión con altos estándares de calidad y que para dar cumplimiento a ello se han diseñado los currículos desde el enfoque de competencias. (ASCOFAPSI, 2018).

Hasta el año 2018 no se había establecido normas que definieran cuales deben ser las competencias que deben alcanzar los egresados de los programas de psicología del país, pero que ya se está realizando una revisión de los currículos de los programas a partir de los portales institucionales. El inicio de esta tarea los remitió a la revisión de las competencias establecidas por organizaciones nacionales e internacionales como: Declaración Internacional de Competencias Fundamentales en Psicología Profesional IUPSYS, American Psychological Association, Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicología EFPA, Tuning Latinoamérica, ALFEPSI (Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología), Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC. (ASCOFAPSI, 2018).

La revisión de las competencias planteadas por las anteriores asociaciones permitió concluir que los conocimientos básicos en psicología, la actuación profesional y la ética son elementos esenciales al definir las competencias de los psicólogos. Sin desconocer el papel central del proceso de investigación y comunicación, reafirmando que la formación integral

de los psicólogos conlleva a un comportamiento ético en cualquiera de los campos aplicados de la psicología. Y que, si bien no hay un estándar definido en la identificación de las competencias a formar, ya existe un desarrollo muy importante las competencias propuestas por el Colegio Colombiano de Psicólogos – COLPIC en el año 2014 para el campo de la salud que puede orientar de manera más precisa a los programas de formación

### 3.2.2 Miradas de las competencias emocionales y profesionales desde el currículo en los programas de Psicología

De otro lado, las tendencias del currículo en los programas de psicología frente a las competencias profesionales y las emocionales en general muestran que tienen un enfoque de formación integral, en la que se busca abarcar una intención formativa clara y equilibrada que permita que cualquier estudiante se desarrolle en cada una de sus dimensiones. Todo esto se enuncia en documentos como el proyecto institucional, el proyecto de facultad, en el modelo pedagógico y de alguna manera un tanto esquiva se podrían llegar a inferir en los perfiles de egreso y ocupacionales para este análisis.

Teniendo en cuenta que la única universidad que autorizo el acceso y la divulgación de los resultados de esta investigación de manera explícita fue el otorgado por las directivas de la Universidad Católica de Colombia, se tomará como punto de partida para este análisis.

Los documentos institucionales incluyen las competencias de desarrollo personal, en las cuales, aunque no se declara explícitamente el desarrollo de competencias emocionales es posiblemente el lugar donde podría tener cabida su desarrollo e implementación.

Las competencias emocionales en el currículo de formación de psicólogo, le permitirá dar cumplimiento a los objetivos curriculares de la institución además de contribuir al bienestar personal que sin lugar a duda impactará en su ejercicio profesional.

Lo anterior se confirma con lo planteado por Casari (2010) quien retoma que la Federación mundial para la salud mental afirma que los profesionales en psicología deben gozar salud mental, entendida esta como "un estado que permite el desarrollo óptimo físico, intelectual y afectivo del sujeto, siempre que no perturbe el desarrollo de sus semejantes".p.30 Sin embargo, para obtener el título en psicología no es obligatorio haber hecho un examen mental o haber garantizado que en el proceso de formación los estudiantes de psicología desarrollaron las competencias personales y emocionales que le permitan ejercer con mayor idoneidad la profesión. (Casari, 2010)

Uno de los elementos de Proyecto educativo institucional de la Universidad Católica y en consecuencia para el programa de psicología de esta universidad, es la persona, la cual es concebida bajo la interacción de muchas áreas incluyendo la personal cuya meta de formación es que sea trascendente, libre y responsablemente de sí y consciente de su potencial para transformar la sociedad. Este es uno de los argumentos que dan lugar a la presente investigación, porque, aunque la Universidad lo estipula en sus lineamientos curriculares y en la identificación de competencias, estas no incluyen la dimensión emocional.

### 3.2.3 Dialogo entre el currículo, las competencias profesionales y emocionales en la formación de los psicólogos.

El desarrollo de las competencias emocionales en la formación del psicólogo es una imperiosa necesidad dentro de los currículos, ya que permite la lectura y el análisis de las dimensiones personales que están implicadas en el rol profesional (Best y Pairetti,2014. P.13)

El currículo integra tres tipos de conocimiento el conceptual, el procedimental y el actitudinal, sin embargo en el rol profesional del psicólogo la línea divisoria entre los tres

conocimientos no es tan clara debido a que los tres tipos de conocimiento se conjugan y determinan el éxito de las intervenciones en su ejercicio laboral, que si bien se da en todo los campos de aplicación de la psicología, ha sido más estudiado en el ámbito clínico determinando aspectos como la relación terapéutica y la efectividad de la psicoterapia, en la cual se ha encontrado que potencializa los resultados de la psicoterapia. (Best y Pairetti,2014. P.18)

El estudio de la inteligencia emocional ha permitido que haya interés por conocer la importancia del uso y regulación de las emociones, obligando a las instituciones educativas a desarrollar estrategias desde el currículo para el desarrollo y fomento de estas competencias. (Barradas, et al, 2019).

Es así como el abordaje de la inteligencia emocional se debe estar integrado por las bases conceptuales, el desarrollo de actitudes y de las habilidades que garanticen a los estudiantes y a la sociedad un profesional con capacidad de adaptación y con habilidades personales que en suma con los conocimientos profesionales le permita enfrentar los retos sociales.

Esta formación se debe ofertar bien sea como materia obligatoria o como electiva de manera que los estudiantes puedan contar con este valor agregado en su plan de formación.

Así mismo, este interés evidenciado en el currículo obliga no solo a la oferta de asignaturas sino al desarrollo de otras estrategias que permitan la mejora en el cumplimiento de la meta formativa, una de ellas es la permanente capacitación de los profesores no solo de los que impartan la asignatura, es un compromiso transversal en el que debe participar toda la comunidad educativa. (Barradas, et al, 2019).

#### **CAPITULO IV. ESTADO DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LOS PROFESIONALES EN LOS PSICÓLOGOS**

El desarrollo de este capítulo se presenta desde dos aspectos a saber: i. Los elementos metodológicos orientadores para el desarrollo de esta investigación, ii. Los resultados obtenidos a partir de la planeación metodológica.

Esta investigación se realizó desde el paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, que permitió el desarrollo de la tríada conceptual: currículo, las competencias profesionales y las competencias emocionales.

La propuesta metodológica se ha desarrollado en diferentes etapas en donde cada una tributó para la comprensión de este fenómeno desde diferentes niveles de análisis, se revisó lo que ocurre en el escenario de formación profesional ofertada por los programas de pregrado en Psicología en Colombia.

De acuerdo con Hernández et. Al. (2014), la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos partiendo de la mirada de los participantes desde su experiencia y relaciones con el ambiente, recogiendo y profundizando en las comprensiones, interpretaciones, significados y percepciones que se forman en las interacciones y vivencias en un determinado contexto. En esta misma línea Strauss y Corbin, 2016 refieren que la investigación cualitativa es la que presenta hallazgos que no han sido identificados mediante procedimientos estadísticos pues se enfoca en la vida, experiencias, comportamientos, sentimientos y emociones de las personas, así como de movimientos sociales y fenómenos culturales, los datos pueden ser obtenidos mediante entrevistas, observaciones, videos y documentos con los cuales se busca hallar conceptos y relaciones de datos que son organizados en esquemas para obtener elementos conceptuales y teóricos, Los métodos

cualitativos buscan aproximarse a áreas constitutivas sobre las que se conoce poco o sobre las que se pretende ampliar el conocimiento.

De acuerdo con Maanen 1983 como se citó en Álvarez-Gayou Jurgenson (S.F), el método cualitativo tiene un amplio espectro de técnicas, diseños y problemáticas con valor interpretativo con el fin de describir, analizar, decodificar, traducir y encontrar el significado, de hechos.

Autores como Strauss y Corbin, 2016 establecen tres componentes básicos en la investigación cualitativa, a. los datos que provienen de fuentes diversas, b. los procedimientos que son los que se emplean para interpretar y organizar los datos, componente en el que se busca conceptualizar y reducir mediante la codificación etapa en la que se establecen categorías encontrando las propiedades y dimensiones mediante relaciones c. informes escritos y verbales.

Así mismo, Marín (2018) refiere que la investigación cualitativa se caracteriza por ser un proceso a. inductivo – deductivo, ya que los investigadores a partir de los datos (textuales y gráficos) desarrollan comprensiones sobre la realidad. Como lo afirma Weber 2010 citado por Marín, los datos permiten retomar la realidad y transformarla. b. Es que las personas y escenarios deben retomarse de manera holística, pero abordando las posibles relaciones con otros elementos. c. El investigador desde esta perspectiva debe ser sensible a los efectos que puede causar sobre los participantes o sobre las situaciones que estudia con el fin de reducir o controlarlos mediante una actuación natural. d. Busca comprender la realidad de las personas en su ambiente acercándose a las experiencias de los participantes buscando en palabras de Marín “la verdad explicativa”. P. 141. e. Los métodos que se emplean para el recaudo de la información son humanistas, pretenden conocer la vida de las personas, sus experiencias cotidianas, sus vivencias, problemáticas, sentimientos y emociones con el

objetivo de llegar al sentido. f. Busca un conocimiento directo que no está preestablecido por teorías o escalas, se centra en la observación, en escuchar las voces, en comprender relaciones. g. Para este enfoque todos los escenarios y actores tienen la misma importancia y probabilidad de participar en tanto aportan su mirada en el cumplimiento de los objetivos de estudio.

Marín, 2018 refiere que la investigación cualitativa tiene diferentes enfoques en palabras de Hernández et. al. (2014) diseños. En general los diseños sobre los cuales se realiza la investigación desde la perspectiva cualitativa se resumen en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Diseños de investigación del enfoque cualitativo con base a los autores*

<b>Diseño</b>	<b>Marín, 2018 p144</b>	<b>Hernández, 2014 p 470</b>	<b>Vieytes,2008 p.52</b>
<b>Fenomenológico</b>	X	X	X
<b>Hermenéutico</b>	X		X
<b>Histórico</b>	X		
<b>Interaccionismo simbólico</b>			X
<b>Etnografía</b>		X	X
<b>Socio - crítico</b>	X		
<b>Teoría fundamentada</b>		X	X
<b>Estudio de caso</b>		X	X
<b>De los sistemas complejos</b>	X		
<b>Constructivista</b>	X		
<b>Biográfico</b>			X
<b>Investigación acción</b>		X	X
<b>Narrativos</b>		X	

Nota. Elaboración propia

Para esta investigación se optó por el enfoque interpretativo, ya que se enfoca en encontrar el sentido y los posibles significados para los participantes sobre la realidad estudiada.

Este diseño ha tenido un especial impacto en el estudio del campo educativo porque ha permitido entender textos técnicos, académicos, cuadernos de clase, diseños de asignatura, planes de estudio, y en general documentos referidos al currículo. Hecho que cobra especial interés en el planteamiento de la presente tesis doctoral.

De otra parte, con el fin de mantener la línea de coherencia investigativa, es importante identificar cuáles son las estrategias que permiten encontrar en los datos la información que facilite la consolidación y comprensión del fenómeno estudiado. Para ello es pertinente recordar que en este enfoque las fuentes de información pueden ser personas, comunidades, situaciones y procesos que son abordados en profundidad, identificando aquellos elementos que se registran como forma de expresión y que permiten tener una mejor comprensión de los motivos subyacentes, los significados y las razones internas de las conductas, entre otros aspectos.

Para llegar a recaudar los datos de la investigación desde la perspectiva cualitativa, las técnicas e instrumentos de recolección de información son principalmente: la entrevista en sus modalidades no estructurada, dirigida, en profundidad; los grupos focales, los grupos de discusión, la observación, las historias de vida, los documentos tanto personales como institucionales y el análisis de contenido entre otros.

Las dos técnicas de recolección empleadas en la presente investigación fueron; la entrevista y el análisis documental.

La entrevista es una conversación provocada por el entrevistador dirigida a unos participantes específicos, que puede tener un esquema flexible o estructurado. Busca comprender el fenómeno centrándose en la perspectiva de las personas. Permite la recopilación de información detallada sobre tópicos específicos. De acuerdo con Vargas-

Jiménez, 2012, durante la implementación de la entrevista, el entrevistador puede reorientar el proceso a partir de lo que conoce y siente o le interesa que el entrevistado profundice.

El análisis de documentos es una estrategia que permite el estudio de cualquier material que contenga información sobre el tema de estudio, estos documentos pueden ser de producción personal como autobiografías, diarios, de origen institucional como documentos de trabajo, o misionales y finalmente los de naturaleza pública medios de comunicación, documentos pedagógicos, material judicial.

Sin embargo, aunque no se realizaron en la presente investigación, el enfoque cualitativo contempla otras técnicas para la recolección de la información como son los grupos focales y la observación.

Los grupos focales son entrevistas o discusiones grupales, tienen un moderador que orienta todo el ejercicio facilitando la discusión de los participantes en torno a las características y diferentes categorías temáticas las cuales deben estar establecidas con anterioridad pero que podrán reorientarse en la medida que va transcurriendo el encuentro.

La observación es la técnica de recolección de información en la que el investigador se adentra en el grupo social determinado de manera directa, durante un periodo de tiempo, en el medio natural, estableciendo una interacción personal con el fin de describir y comprender las motivaciones de las personas, las conductas no verbales, las relaciones de poder y las interacciones sociales.

Para consolidar los resultados del tercer (3) objetivo de esta investigación se realizó un proceso de triangulación de los resultados y análisis de los objetivos 1 y 2. La triangulación se refiere al uso de diferentes métodos que pueden provenir de enfoques cuantitativos o cualitativos, de fuentes diferentes de datos, de varios investigadores o teorías. Según Denzin (1989) la triangulación se refiere a la utilización de diferentes tipos de datos, que se

debe distinguir de la utilización de métodos distintos para producirlos. (pp. 237-241). Por otra parte, Rodríguez, et al., 2006 (como se citó en Barroso & Aguilar, 2015) afirma que es “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, 2006)

El objetivo de esta técnica es encontrar convergencias y divergencias o tensiones para ratificar la interpretación global del fenómeno estudiado. Con el fin de reducir los sesgos ocasionados por una sola mirada o perspectiva. Es importante precisar que literalmente no se tienen que emplear tres métodos o fuentes Okuda y Gómez - Restrepo (2005)

De acuerdo con en Barroso & Aguilar, 2015, pp. 74 – 75, los tipos de triangulación son:

1. La triangulación de datos: es la técnica en la que se contrastan los resultados de la aplicación de diferentes estrategias y fuentes de información, así mismo puede ser temporal (datos de diferentes fechas), espacial (datos de diferentes lugares) o personal (de diferentes sujetos).
2. La triangulación de investigadores, se contrastan los datos provenientes de varios observadores.
3. La triangulación teórica: se contrastan diferentes teorías para tener una interpretación más completa.
4. La triangulación metodológica: se refiere a la contratación de datos obtenidos mediante la aplicación de diferentes métodos. Puede ser intra o inter-métodos, se considera más eficiente y completa la segunda.

El trabajo de campo que permitió dar cumplimiento a cada uno de los objetivos se desarrolló mediante 4 fases a saber (Tabla 6):

**Tabla 6**

*Fases del trabajo de campo y presentación de resultados*

<b>Fase</b>	<b>Objetivo Especifico</b>	<b>Categorías de análisis</b>	<b>Tipo de análisis</b>
<b>1</b>	Caracterizar el abordaje del currículo en los programas de psicología en Colombia.	Tendencias del currículo en los programas psicología en Colombia.	Análisis documental a los documentos disponibles en páginas WEB y otros suministrados por correo electrónico de 5 universidades focalizadas donde se analizó el contenido curricular de los programas de psicología.
<b>2</b>	Analizar cómo se articulan las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de Psicología en Colombia	Miradas de las competencias emocionales y profesionales desde el currículo en los programas de Psicología	Análisis de Testimonios a partir del trabajo de campo y la aplicación de una entrevista semiestructurada aplicada a seis expertos en la enseñanza y diseño de programas en psicología
<b>3</b>	Identificar como el currículo respalda el desarrollo de las competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales de estudiantes de Psicología	Dialogo entre el currículo, las competencias profesionales y emocionales en la formación de los psicólogos, para optimizar la calidad del servicio y el bienestar del profesional	Triangulación de los resultados integración y análisis a partir de los objetivos 1, 2.
<b>4</b>	Realizar aportes al currículo de los programas de psicología para el desarrollo de las competencias profesionales a través de las competencias emocionales, que optimicen la calidad de los servicios prestados y el bienestar del profesional.		Acápites donde se consignan los aportes al currículo para el desarrollo de las competencias profesionales a través de las competencias emocionales, a los programas de Psicología, que aporten a la calidad de los servicios prestados y al bienestar del profesional

*Nota Construcción propia (2021)*

A continuación, en el mismo orden se presentan los resultados de la investigación así: para cada objetivo se ha desarrollado un texto que aborda en primer momento el proceso seguido en cada fase y en segunda medida, los principales hallazgos. Sin más preámbulos, se iniciará con el primer objetivo.

#### **4.1. Fase 1: Caracterizar los contenidos del currículo en los programas de Psicología en Colombia**

Para el cumplimiento de este objetivo, se realizó un proceso de planeación para la indagación misma, a partir del desarrollo de 6 etapas a saber (Tabla 7):

**Tabla 7**

*Etapas del proceso de planeación de la indagación para e abordaje del currículo*

<b>Etapa</b>	<b>Nombre de la etapa</b>
<b>Etapa 1</b>	Focalizar y definir los criterios de selección de los programas de Psicología que serían incluidos en el estudio.
<b>Etapa 2</b>	Análisis documental
<b>Etapa 3</b>	Estructuración conceptual previa
<b>Etapa 4</b>	Creación de categorías núcleo
<b>Etapa 5</b>	Segmentación de la información automatizada
<b>Etapa 6</b>	Mapeo de conexiones y elaboración textual

*Nota.* Elaboración propia

*Etapa 1: Focalizar y definir los criterios de selección de los programas de psicología que serían incluidos en el estudio.*

Para la caracterización y selección de los diferentes programas de psicología en Colombia a analizar, se definió los criterios habilitantes, que permitieran tener cercanía con los objetivos de esta investigación.

Estos criterios fueron: i. tiempo de acreditación o de reacreditación de 4 a 8 años, este aspecto fue revisado en la página del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). ii. Ser un programa reconocido por la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología

(ASCOFAPSI). iii. Tener una trayectoria de más de 20 años en la formación de los psicólogos del país.

Para definir las universidades y programas a analizar a partir de los criterios, se hizo consultas e invitaciones a varias IES, públicas y privadas de diferentes zonas del país. Sin embargo, hubo inconvenientes que obligaron al replanteamiento de estrategias. Entre los inconvenientes presentados estuvieron: la pandemia, el nuevo relacionamiento social y la no autorización al acceso de la información, que retrasaron el trabajo de campo. Superando los inconvenientes, pero manteniendo los criterios, se trabajó con 5 universidades y programas de psicología, ubicados en la ciudad de Bogotá. En la tabla 8 se presentan las características de las universidades seleccionadas.

**Tabla 8**

*Características de las instituciones incluidas en el análisis documental*

Universidad	Acreditación o reacreditación (años)	Vigencia acreditación	Informe de fortalezas del programa registrada en el CNA	Año de creación del programa	SNIES
1	Renovación de acreditación. resolución 4820 2013-04-30	Vigencia 4 años	La formación integral, flexible y pertinente del programa, orientada al desarrollo de valores humanos y de la excelencia profesional. Actualmente cerca del 30% de las materias son de libre elección y no hay pre-requisitos para la mayoría de ellas.	1995	Acreditada de alta calidad
2	Segunda renovación Resolución 17396 2016-08-30	Vigencia 6 años		1982	Acreditada de alta calidad
3	Renovación de acreditación Resolución 3239 2013-04-05	Vigencia 8 años	- El Proyecto Educativo del Programa comprometido con una formación integral, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y estructurado mediante	1978	Acreditada de alta calidad

---

			diferentes mecanismos para su discusión y actualización.		
			- El amplio portafolio de servicios de Bienestar Universitario con cobertura a los profesores, estudiantes, padres de familia y personal administrativo del Programa, que posibilita una formación más integral en sus destinatarios.		
4	Renovación de acreditación Resolución 4786 2012-05-08	Vigencia 6 años	- La propuesta curricular que incluye diversidad de campos de trabajo académico y de investigación y promueve la formación integral, la interdisciplinariedad y la flexibilidad.	1978	
5	Renovación de acreditación resolución 3820 2016-01-29	Vigencia 4 años		1994	Acreditada de alta calidad

---

*Nota:* Elaboración propia 2021. Los datos fueron extraídos de la información que reposa en la página <https://saces.mineducacion.gov.co/> del Consejo Nacional de Acreditación de la República de Colombia.

Es importante recalcar que por recomendación de las universidades se conserva su anonimato.

Seguidamente, se formalizó la solicitud de la información a las universidades seleccionadas. Sin embargo, la respuesta no fue la esperada, ya que la mayoría de IES indicaron que las directivas de la institución no permiten la difusión de estos documentos, y que la información requerida estaba publicada en las páginas WEB. Autorizando su uso por ser de conocimiento público, a partir de esta situación para el análisis documental se incluyen documentos presentados en las páginas WEB y documentos suministrados por las directivas de algunos programas, manteniendo el anonimato en la participación y análisis de

resultados, argumentando que probablemente una de sus falencias era precisamente el no tener desarrollos en este aspecto de las competencias emocionales y por ello no querían que esta información fuera de dominio público.

De estos programas, se identificaron los documentos y elementos para el análisis que incluyeran variables como: los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, proyecto educativo institucional (PEI), proyecto educativo del programa (PEP) y documentos institucionales o del programa en el que se declararían el modelo pedagógico y otros aspectos curriculares.

*Etapas 2: Análisis documental.* Se realizó a partir de la información compilada de los cinco (5) programas de psicología de las instituciones de educación superior focalizadas en la etapa número uno y habiendo superado todos los inconvenientes de acceso a la documentación, se hizo la identificación primaria de las categorías que se querían abordar en esta investigación. Con el propósito de comprender las posturas y significados que de manera implícita o explícita se entraron en los documentos institucionales de cada uno de los programas seleccionados; se creó un cuerpo documental conformado por los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, el proyecto educativo Institucional (PEI), el Proyecto educativo del Programa (PEP) y documentos institucionales o del programa, en el que se declaraban el modelo pedagógico y otros aspectos curriculares. Estos documentos fueron organizados y valorados a través de un proceso de identificación y comparación.

*Etapas 3: Estructuración conceptual previa.* Se identificaron los patrones conceptuales de las categorías de análisis propuestas en el marco teórico (Currículo, competencias emocionales, competencias profesionales). Estos patrones fueron el referente para el proceso de segmentación y corresponden al desarrollo y abordaje de las categorías de análisis propuestas en el marco teórico.

*Etapa 4: Identificación categorías núcleo.* A partir de la identificación de las categorías núcleo, se desarrollan diferentes niveles de categorización: el primer nivel corresponde a las categorías núcleo (currículo, competencias emocionales, competencias profesionales). De este análisis emergieron las siguientes (formación integral, currículo por competencias) y paralelamente emergieron las subcategorías (currículo - sociedad y plan de estudios).

*Etapa 5: Segmentación de la información automatizada.* Mediante el software ATLAS. Ti, se realizó la segmentación por descriptores y, de esta manera, se generó la codificación, mediante la lectura de cada uno de los documentos lo que permitió un análisis con calidad y pertinencia. Se elaboró una agrupación de palabras, generando un reporte de cada palabra con su respectiva frecuencia dentro de los documentos. Con ese insumo se realizó el análisis de acuerdo con las categorías establecidas y se identificaron las categorías emergentes.

*Etapa 6: Mapeo de conexiones y elaboración textual.* A partir de la categorización se realiza el proceso de análisis en matrices cualitativas y figuras; teniendo como hallazgos los descriptores que se interpretaron a partir de las categorías.

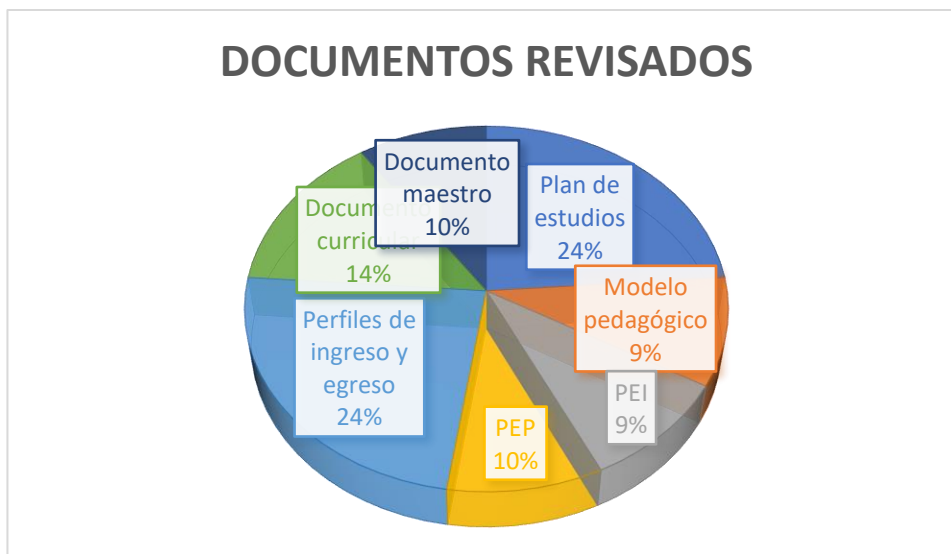
Los resultados de análisis documental se presentan en dos niveles: primero los descriptivos relacionados con la estructura de los documentos incluidos y el segundo a partir del análisis de las categorías obtenidas del proceso con el Atlas Ti.

Acerca de los documentos incluidos:

Se solicitaron y consultaron los documentos que estuvieran relacionados con contenidos curriculares, planes de estudio, modelo pedagógico, perfiles de ingreso y egreso (Ver Figura 7).

### **Figura 7**

*Documentos analizados.*



*Nota.* Elaboración propia. Los documentos fueron consultados en las páginas WEB de las Universidades y otros fueron suministrados directamente por las Universidades focalizadas.

Aunque no había uniformidad en la conformación y la presentación de los diferentes documentos a analizar, se encontraron los elementos centrales como la perspectiva curricular en la que se exponen las intenciones formativas de cada institución.

En los planes de estudio regularmente se plantean las asignaturas en tres tipos de grupos: i. las de la formación básica, ii. Las de la formación disciplinar y iii. Formación complementaria como asignaturas institucionales y electivas.

Los perfiles de egreso se redactan en la línea de los saberes que se formaron como bases epistemológicas y científicas, vinculan de manera explícita las capacidades con las que cuentan sus profesionales para desempeñarse en diferentes campos aplicados y contextos, y en la mayoría de los casos por lo menos 3 de 5 hacen énfasis en la formación ética.

En relación con los modelos pedagógicos, en 3 de los 5 programas se menciona sus características, no lo determinan con ninguna denominación, pero dentro de los elementos

establecen el rol del estudiante dentro del proceso de formación, la intención de incluir aspectos afectivos y humanos como fundamentos característicos del egresado que prometen aportar a la sociedad.

a. Análisis de categorías

Una vez compilados los documentos se vincularon al software atlas Ti, luego se realizaron las codificaciones de cada uno a partir de las categorías conceptuales iniciales y se formularon categorías emergentes. El resultado de ello permitió identificar las categorías que fundamentan esta investigación, ya que este concepto muestra la relevancia, importancia, validez y solidez de cada categoría, del presente análisis documental, estas se retoman en la tabla 9.

**Tabla 9**

*Número de citas por categoría*

<b>Categoría</b>	<b>No. De citas</b>	<b>Categoría</b>
<b>Currículo</b>	110	Inicial
<b>Formación integral</b>	154	Emergente
<b>Competencias académicas</b>	91	inicial
<b>Competencias emocionales</b>	81	inicial

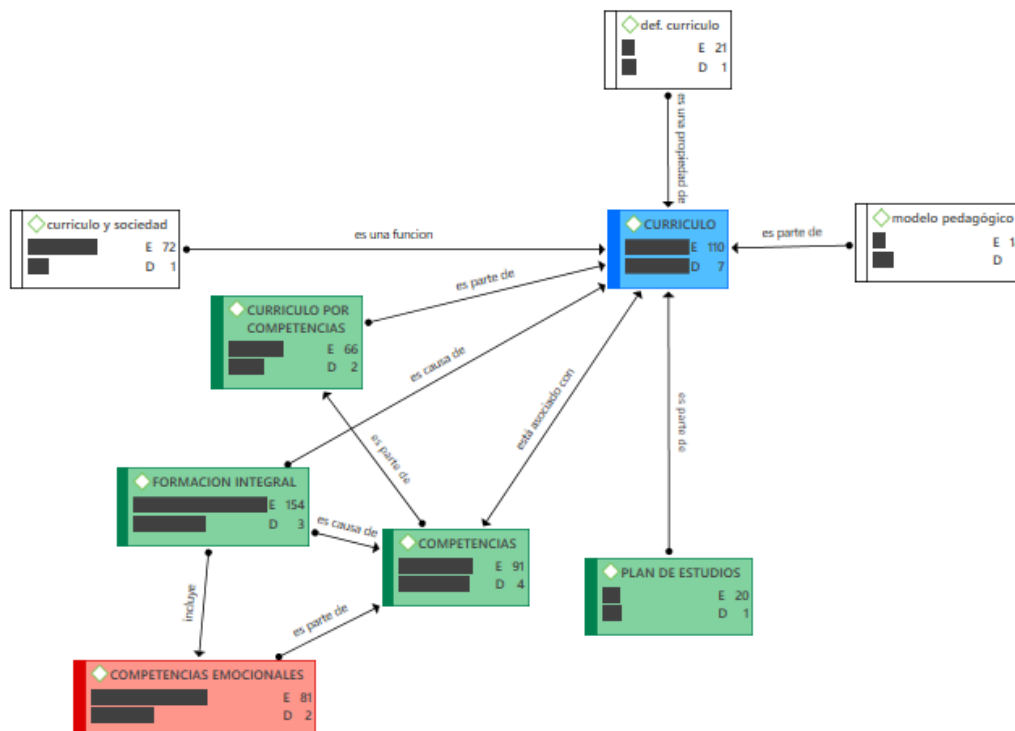
*Nota:* Elaboración propia 2021

En los diferentes documentos analizados se identificó una categoría preponderante sobre otras. La formación integral (Ver tabla 10) con 154 citaciones convirtiéndose en una categoría emergente, central y significativa pues conlleva a concluir que dentro de los programas de psicología se declara un elemento central en la formación de los psicólogos, la cual puede ser considerada en el mismo nivel de importancia que las competencias académicas, en este caso con 91 citas. En la relación entre las dos categorías anteriores se encuentran las competencias emocionales con 81 citas, lo cual de manera inicial permite inferir que es un concepto presente en la perspectiva de formación de los estudiantes de psicología, sin embargo, esta conclusión se pondrá a consideración a partir de los puntos de análisis que se expondrán a lo largo del capítulo.

Como se muestra en la figura 8, se identificaron las conexiones generales entre categorías, evidenciando una red central que parte del currículo (color azul) como eje articulador de las diferentes categorías con un enraizamiento de 110 citaciones y una densidad 7 relaciones básicas, cuatro de ellas con las categorías preestablecidas (color verde) a saber: Currículo por competencias, formación integral, competencias y plan de estudios, evidenciando la profundidad semántica del concepto, identificado en la multiplicidad de relaciones y enlaces teóricos entre categorías incluyendo las emergentes identificadas con el color blanco (definición de currículo, modelo pedagógico y currículo y sociedad) y mostrando la categoría central del estudio, la citación relacionada con las competencias emocionales identificado con el color rojo.

### **Figura 8**

*Red de categorías principales y emergentes en el análisis documental.*



*Nota.* Elaboración propia 2021

Para poder comprender el currículum de los programas de psicología se inició el estudio con la mirada de 7 autores lo cual, quedó registrado en el marco conceptual. Finalmente, para concentrar este análisis se decidió trabajar a partir de las posturas del autor Gimeno Sacristán, porque se encontró que su concepción de currículum se identificaba en mayor forma con el objeto de esta investigación. Sobre el currículum, el autor lo ubica como el centro de los programas de formación, y al respecto afirma: “toda la práctica pedagógica gravita entorno al currículum” (2007.p.13). Esta expresión respalda la importancia de tensionar esta categoría frente a las otras categorías de análisis como lo son las competencias emocionales y las competencias profesionales.

Las categorías planteadas en la investigación se evidenciaron con buena frecuencia de citación, como se muestra: Formación integral- 154, Currículum-110, competencias-91, competencias emocionales-81.



seguimiento, la formación enfocada a la educación superior que la posiciona como comunidad.

En el análisis de los diferentes documentos se encontró que las palabras que con mayor frecuencia se describe o relaciona al currículo son, comunidad, académico, investigación, evaluación, desarrollo, universidad. En algunos se hace referencia directamente con autores como Stufflebeam, y en menor medida palabras como efectividad, pertinente, social, educativo, estructurar, principio, proceso, alternativo, hombre, egreso, acercar, proyecto, estudio, responsabilidad.

Algunos documentos claramente relacionados con la posición religiosa de las comunidades fundadoras, otros basados en la ciencia, pero todos con lineamientos enfocados a una línea de formación de un conocimiento superior y universal.

En relación con la categoría de competencias profesionales se encontró que son definidas como: “un saber hacer en distintos contextos nuevos y retadores y exigen un desempeño eficiente y de calidad; ... sin embargo, ellas no se limitan a un conjunto de conocimientos y habilidades, sino que se ven acompañadas necesariamente de aspectos actitudinales y valorativos, que constituyen la verdadera formación integral del ser humano” (Universidad de San Buenaventura, p.41)

De manera particular y coincidente con lo incluido en el marco teórico las competencias profesionales del psicólogo son relacionadas con el proyecto Tuning indicando que la habilitación del profesional de psicología se ha visto influenciado por modelos europeos y norteamericanos. En relación con el número de créditos que se debe cursar para obtener el título universitario, hasta el momento para ejercer la psicología es suficiente acreditar el título universitario. Sin embargo, al final de los años noventa, se formularon propuestas para definir las competencias y responsabilidades del psicólogo profesional. Para dar cumplimiento a este

último punto se crearon agremiaciones de profesionales y de programas académicos para enriquecer la labor y determinaciones dispuestas por el proyecto Tuning Latinoamérica. (Universidad Santo Tomas, 2019. P.35)

En relación con la categoría de competencias emocionales se encontraron 82 citas que de manera tímida e indirecta intenta abordar las competencias emocionales con descriptores, pero en ningún caso con una denominación directa, ejemplo de ello son las siguientes referencias:

“Plasmar un ser humano con vocación de convivencia solidaria y acción vinculante en la recreación del orden social, partícipe constructivo de las instituciones, en particular de la familia, el estado, la empresa y la religión. Con actitud de amor hacia el otro, respetuoso de las leyes, con gran espíritu cívico, sentido de tolerancia, de flexibilidad y corresponsabilidad, para la construcción de una auténtica comunidad humana”

“El aprendizaje y la autoestima se ven reforzados cuando se establecen relaciones respetuosas con los demás y cuando éstos aprecian y aceptan el potencial y los talentos únicos”

Del proceso realizado en el software Atlas Ti, también se lograron obtener tablas de coocurrencias que permiten establecer algunas correspondencias en la citación en este caso en las categorías y subcategorías constituyéndose en hechos valiosos en la comprensión de las características de los currículos de formación en los programas de psicología analizados.

La tabla 10 presenta las coocurrencias entre las categorías centrales y lagunas de las emergentes lo que permite evidenciar que la relación entre currículo y formación integral, en la que de las 154 menciones de esta última 35 se refieren al currículo. Lo anterior evidencia que en los diferentes documentos se hace énfasis en la importancia de una mirada curricular que contemple como elemento articulador la formación integral.

**Tabla 10***Tabla de coocurrencias entre categorías de análisis*

	Competencias profesionales Gr=91	Competencias emocionales Gr=81	Formación integral Gr=154
Currículo Gr=110	9	12	35
Currículo por Competencias Gr=66	29	21	27
Currículo y Sociedad Gr=72	13	11	21

*Nota.* Elaboración propia 2021

Las coocurrencias que se evidencian en la tabla 11 permiten identificar que hay 3 descriptores centrales en relación con el estudio del currículo por competencias. En primer lugar, la relación con las competencias profesionales donde los documentos muestran un equiparamiento entre estas y las emocionales. En segundo lugar, con la formación integral, debido a que en los documentos analizados una parte constitutiva de la formación integral es la visión de un ser humano que desarrolla cada una de sus dimensiones y, en tercer lugar, las competencias emocionales

Entre tanto en la tabla 11 se hace énfasis en la relación de las categorías primarias con las categorías emergentes sobre las cuales se identifica que, de las 72 citas del currículo y sociedad, 21 de ellas se relacionan con la formación integral y 13 con las competencias profesionales.

**Tabla 11***Tabla de coocurrencias entre categorías de análisis y categorías emergentes*

	Competencias profesionales Gr=91	Competencias emocionales Gr=81	Currículo Gr=110	Currículo por competencias Gr=66	Formación integral Gr=154
<b>Currículo y sociedad Gr=72</b>	13	11	11	9	21
<b>Def. currículo Gr=21</b>	2	3	12	2	4
<b>Modelo pedagógico Gr=14</b>	1	4	2	1	3
<b>Perfil d egreso Gr=6</b>	2	1	0	3	2

*Nota.* Elaboración propia 2021

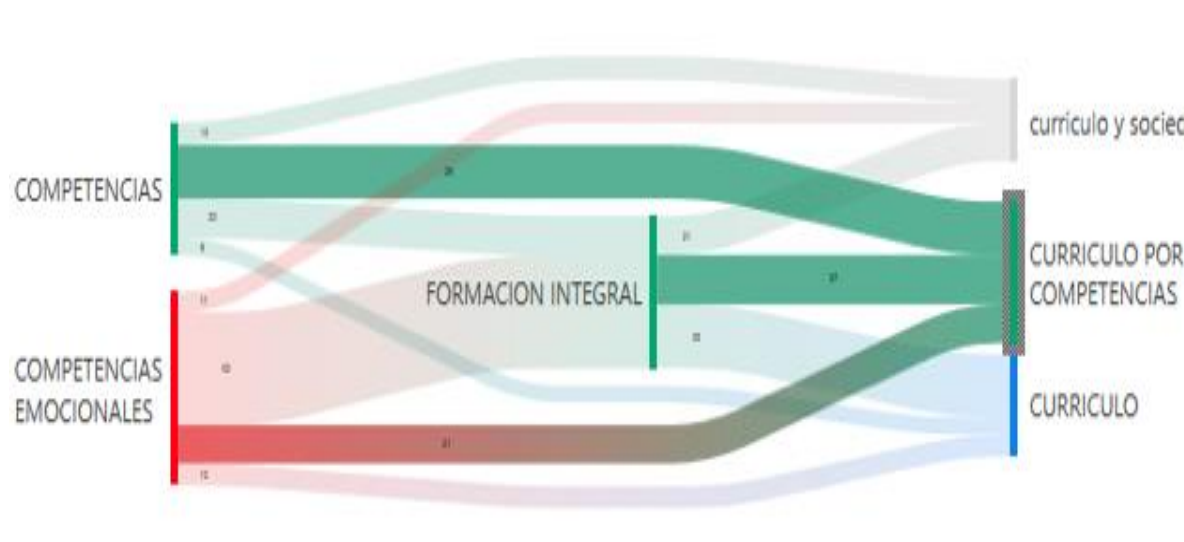
Es importante mencionar que en ninguno de los planes de estudio se encuentra de forma explícita asignaturas denominadas o enfocadas directamente a las competencias emocionales, sin embargo, al indagar de otra manera se logra establecer que cuando se desagregan y se encuentran las denominaciones de asignatura electivas se encuentran una o dos asignaturas que pueden considerarse como espacios de formación de las competencias emocionales.

En la figura 6 se presentan de manera gráfica las relaciones entre las diferentes categorías de análisis, primarias y emergentes, identificando claramente por su amplitud el eje central la categoría de formación integral, que se extiende para mostrar la relación con el currículo y con el currículo- sociedad, relación que no es extraña pues si se da cumplimiento a la formación integral es posible que se puedan atender a las demandas sociales. De manera paralela, se puede observar la lógica y coherente relación entre las categorías de currículo por competencias, competencias profesionales y competencias emocionales como dimensiones en las cuales se puede tener una clara segmentación de la categoría principal.

Finalmente, la figura 10 es una evidencia de que en los documentos analizados se encuentra una clara relación entre todas las categorías primarias y emergentes que se propusieron desde el inicio de la investigación

### Figura 10

*Diagrama de Sankey – Análisis documental*



*Nota.* Elaboración propia 2021

Evidentemente, la coocurrencia entre formación integral y competencias emocionales es significativa encontrando que en 62 veces coocurrieron estos términos a lo largo del análisis documental, lo cual confirma la estrecha relación que tiene dentro del currículo estos conceptos.

De otra parte, es importante mencionar que los documentos analizados presentan una tendencia a incluir las referencias de la dimensión humana y socioemocional bajo la categoría de formación integral. Así mismo, se hace clara mención del concepto de currículo, categoría que engloba el modelo pedagógico, las metas de formación, los perfiles de ingreso y egreso.

Un resultado importante del análisis documental es que las competencias emocionales no son enunciadas de forma directa, sino a través de algunos ejemplos específicos como: empatía y relación con el otro.

#### **4.2 Fase 2: Analizar cómo se articulan las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de Psicología en Colombia**

Este objetivo se desarrolló mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada a seis expertos. Los resultados se presentan indicando en primer lugar el procedimiento llevado a cabo para la implementación de las entrevistas y luego se presenta el análisis de los testimonios de los entrevistados.

i. El proceso que se siguió para el cumplimiento del segundo objetivo se dio en 5 etapas:

1. Muestreo teórico: identificación y selección de los participantes a partir de los siguientes criterios:

a. Recorrido: en el campo de la psicología a nivel nacional o internacional

b. Experiencia: en la formación de Psicólogos

c. Vinculación y conocimiento: Tuviera conocimiento o hubieran estado vinculado a las Universidades incluidas en el análisis documental

d. Conocimientos en educación: investigación o dirección en educación o en competencias profesionales del psicólogo.

2. Diseño y validación de la entrevista: en la que se solicitó a dos jueces expertos en entrevista acerca de la formulación de las preguntas y de los contenidos abordados para que estuvieran en línea con los objetivos de la investigación. (Anexo 2)

1. Aplicación de entrevistas: durante los meses de abril y mayo se realizaron las entrevistas a los expertos. (Anexo 3)

2. Se realizó la transcripción y posterior codificación del software Atlas Ti.

3. Se realizó el análisis interpretativo para cada una de las preguntas mediante tablas de meta referencia.

Para el cumplimiento de este objetivo se realizaron entrevistas a 6 psicólogos, con experiencia en la formación de psicólogos, en el diseño de currículos y en intervenciones nacionales o internacionales de las agendas de formación en psicología. Los perfiles de los entrevistados se presentan en la tabla 12.

**Tabla 12**

*Perfil de los entrevistados*

Entrevistado	Nivel de formación	Cargo Actual	Experiencia
1	Psicóloga Doctora en Psicología	Docente e Investigadora en Universidad Católica de Oriente. Coordinadora Investigación Formativa, Programa Psicología	Docente universitaria (pregrado como en postgrado). Investigadora  Diseño, implementación y evaluación de programas psico-educativos.  Experiencia en dirección, administración y gestión universitaria y fortalecimiento de procesos curriculares.
2	Psicóloga magister en educación	Directora ejecutiva de ASCOFAPSI	Evaluación y Diagnóstico Psicológico. Dirección de proyectos educativos, experiencia en IES (instituciones de educación superior) en aspectos académico-administrativos, formulación de proyectos educativos e indicadores de desarrollo y gestión académica.
3	Magíster en Psicología con énfasis en Análisis del Comportamiento de la Universidad Nacional de Colombia, Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional	Vicerrector Académico	Par académico de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (CONACES-MEN),  Par evaluador del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS)  Experiencia en la edición de revistas científicas y en la revisión de artículos para revistas nacionales e internacionales.

4	Doctor en Psicología Básica y Social por la Universidad de Santiago de Compostela,	Profesor Titular de la Pontificia Universidad Javeriana, editor y fundador de la revista científica Universitas Psychologica. Editor Universitas Psychologica, Director Programa de Educación continua y Consultoras, Líder Grupo de Investigación Lazos sociales y Culturas de Paz,	<p>Docente e investigador en programas de pregrado y postgrado en diferentes universidades a nivel nacional.</p> <p>Presidente en propiedad 2018-2022 de la División 11 (Political Psychology) de la International Association for Applied Psychology (IAAP).</p> <p>Fundador de ABA Colombia (capítulo afiliado de ABA Internacional)</p> <p>Fundador de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología FIAP,</p> <p>Asesor de Relaciones Internacionales del Colegio Colombiano de Psicólogos, miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología y colaborador con redes de editores en Colombia y Latinoamérica. director Programa de Educación continua y Consultoras, Líder Grupo de Investigación Lazos sociales y Culturas de Paz, Profesor seminario de Autor B.F Skinner, semilleros de investigación Evolución Comportamiento y cultura, Cognición Social.</p>
5	Doctora en Psicología, de la Universidad de la Laguna, magister en Psicología,	Docente Investigadora Universidad Católica de Colombia	<p>Docente de Diferentes universidades. Editora de la revista Diversitas</p> <p>Directora de proyectos del COLPSIC.</p> <p>El diseño de programas (currículo, didácticas, pedagogías) soy editora y coeditora de revistas académicas reconocidas por la comunidad académica nacional e internacional y he generado proyectos de visibilidad para el intercambio y la transferencia de conocimientos.</p>
6	Magister psicología especialista en gerencia de recursos humanos - y en psicología ocupacional y organizacional	Directora de programa de pregrado	Docente, de la Universidad Católica, Bosque, Konrad Lorenz, Universidad Pedagógica y tecnológica de Tunja

*Nota.* Elaboración propia 2021

La entrevista fue formulada y validada en concordancia con los objetivos de la investigación y a partir del análisis documental fue incluía la temática de la pregunta número

6.

En general las evaluadoras indicaron que las preguntas se encontraban alineadas a los propósitos de la investigación y que eran suficientes para abordar la temática planteada, además indicaron que permitían que los entrevistados expresaran de manera libre los contenidos a evaluar. El instrumento de la entrevista se presenta en la tabla 13.

**Tabla 13**

*Instrumento entrevista-preguntas*

N.º.	Preguntas
1	¿Cuál es la importancia de las competencias emocionales en la formación del psicólogo?
2	¿Cuál es el impacto de la formación en competencias emocionales en el ejercicio profesional del psicólogo?
3	¿Cómo se pueden incluir en el currículo la formación en competencias emocionales?
4	¿Qué competencias emocionales se deben se pueden formar?
5	¿Los programas de psicología están cumpliendo con esta formación?
6	¿Cuál es la relación entre las competencias emocionales y la formación integral?

*Nota.* Elaboración propia 2021

Las entrevistas se realizaron mediante la plataforma de Google Meet debido ya que por las restricciones por el COVID -19 estaban limitadas las interacciones en espacios presenciales y las Universidades u oficinas donde se desempeñan los entrevistados estaban cerradas y todos en ese momento estaban en la modalidad de teletrabajo.

Los encuentros virtuales tuvieron un tiempo de duración entre 40 a 120 minutos. Al finalizar cada encuentro fueron transcritas. Se realizaron dos procesos para su análisis el

primero la codificación mediante el software atlas Ti y la segunda la conformación de una matriz de meta- análisis para analizar las respuestas a cada una de las preguntas.

ii. Resultados del análisis de las tablas de meta referencia construidas a partir de la intervención de los entrevistados para cada una de las preguntas de la entrevista semi estructurada.

En relación con la pregunta No.1 ¿cuál es la importancia de las competencias emocionales en la formación del psicólogo, 3 de los 6 entrevistados refirieron que debe ser transversales, en todos los niveles de formación educación básica, media, superior y posgradual. Resaltan que al interior del ciclo de formación de pregrado debe ser de manera gradual y sistemática. Adicionalmente, debe desarrollarse en diferentes ámbitos de formación desde lo personal hasta lo claramente disciplinar y profesional.

Durante el ingreso del estudiante a la vida universitaria se reconoce las deficiencias en las competencias emocionales. Esto evidenciado en la evaluación que hacen los interesados en estudiar psicología sobre sus dificultades personales y la oportunidad que ven en la formación profesional como el espacio para nivelar o mejorar sus deficiencias.

En este sentido, la formación académica debe garantizarles la adquisición de las competencias relacionadas con el saber y el saber hacer para ponerlas en juego en su futuro desempeño profesional. Sin embargo, las competencias del ser deberían también tener una importancia en el currículo y en el plan de formación, ya que la dimensión emocional se relaciona claramente con el ejercicio profesional; pero definitivamente si el estudiante no es capaz de autogestionarse como ser humano, no podrá desenvolverse en cada una de las competencias emocionales afectando su desempeño profesional.

Debido a lo anterior, los entrevistados consideran que el manejo de las competencias personales es fundamental, esencial y debe ser transversal en la formación de todos los

profesionales, no solamente de los psicólogos. Pero que en el caso de los psicólogos son determinantes por su impacto decisivo en lo personal y en lo profesional.

Las transformaciones en el mundo laboral muestran que las competencias emocionales están en creciente interés. Las organizaciones han evidenciado que un empleado con estas capacidades desarrolladas incrementa su capacidad de productividad, mejora los equipos de trabajo facilita los canales de comunicación y logra el cumplimiento de metas y objetivos empresariales y personales por ello en todas las profesiones día a día cobran especial interés.

Las dificultades sociales de esta época, los paros y el COVID específicamente han evidenciado que sobreviven quienes tengan más desarrolladas las competencias emocionales, ya que les permiten solventar la incertidumbre y todo lo que acarrearán las crisis económicas, políticas y sociales de la época. Quienes no, además de tener problemas de salud y económicos, incrementan las estadísticas en los problemas relacionados con la salud mental con problemas como depresión, ansiedad y suicidio, esto se muestra en el siguiente texto:

Es importante resaltar que las competencias emocionales cobran importancia geográficamente porque América Latina es el espacio de mayor formación en psicólogos del mundo, pensar entonces en mejorar las habilidades de los futuros profesionales tiene un mayor sentido porque su trabajo va a tener implicaciones un buen porcentaje de la población.

En consecuencia, un psicólogo con un excelente récord académico, pero con carencias emocionales podría llegar a ocasionar tanto daño. Pueden ser psicópatas que dañen a los pacientes; en sentido amplio puede afectar la visión y consolidación de los motivos de consulta, puede afectar en los procesos de transferencia y en las estrategias de manejo que se propongan para el abordaje de las diferentes problemáticas. En el caso del trabajo en equipo se logran generar equipos más sólidos cuando sus miembros tienen habilidades sociales, saben

escuchar, mientras que si solamente poseen conocimientos y son brillantes no es suficiente y termina obstaculizando.

Lo anterior aunado a que cada día se busca que las personas de manera consciente libre y responsables busquen ayuda psicológica generando mayor consulta, por ejemplo, ha venido sucediendo en países como Argentina en donde se ha normalizado la atención psicoterapéutica.

Algunos temas emergentes extractados de esta primera pregunta fueron:

En relación con la denominación las competencias emocionales dos de los entrevistados reportaron que las posturas teóricas de una manera u otra han querido restar importancia a las competencias emocionales denominados como habilidades blandas e indicaron que es una manera de subestimar su valor, por ello una denominación más acertada debería ser socioemocionales.

Otro de los aspectos emergentes es que la educación debe evidenciar la importancia de las competencias equilibrando lo cognitivo y lo emocional, mostrando que ha sido un error permanente el querer separarlas o ponderarlas diferencialmente con una amplia distancia, ya que están entrelazadas y actúan de manera interdependiente.

**Tabla 14**

Testimonios integradores pregunta 1

<b>Subcategoría de análisis</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Resultado</b>
<b>Elemento fundamental en la formación profesional</b>	<p>“en el caso de un ingeniero: Él no trabaja con seres humanos y su salud mental no afecta la salud mental de nadie más porque él trabaja es con equipos o con vías, montañas”</p> <p>“nosotros trabajamos con la salud mental de otros, por eso debemos tomar medidas mucho más amplias, más transversales a nosotros, porque somos psicólogos y de pronto otras profesiones no tanto, más nosotros que otras profesiones”</p> <p>“es que muchas veces el mejor estudiante académicamente hablando no es el más exitoso y no es exitoso porque le falta eso, le faltan las competencias emocionales”</p>	<p>El manejo de las competencias personales es fundamental, esencial y debe ser transversal en la formación de todos los profesionales no solamente de los psicólogos.</p>
<b>Competencias emocionales están en creciente interés</b>	<p>“pero si se mira lo que la psicología se enfocó como había más recursos y había un tema ligado a ligar el mundo laboral y el mundo laboral se ha transformado tanto nunca como ahora la gente ha necesitado tanto psicólogo y lo que ha pasado desde mi punto de vista es que ahora los aspectos socioemocionales resultaron ser más determinantes para el mundo laboral”</p>	<p>En los procesos de selección se están privilegiando las competencias emocionales por encima o en igualdad de condiciones a las competencias académicas.</p>
<b>Los profesionales con competencias emocionales sobreviven a las demandas ambientales y al permanente incertidumbre social y vital</b>	<p>“yo creo que esa externalidad económica del sistema está obligando eso, por primera vez a gente mira eso y dice es que el paro en España ha costado no sé cuántos puntos de PIB y paro por enfermedades mentales por cosas que tienen que ver con desarrollo socioemocional”</p>	<p>Sobreviven y se sobreponen quienes tengan más desarrolladas las competencias emocionales</p>

---

<b>Responsabilidad con la cantidad de egresados de los programas de formación</b>	“América latina es el mayor formador de psicólogos en el mundo ósea en América latina la gente se va a resolver sus problemas tratando de entender sus problemas y cuando no los entiende entonces va al psicólogo y si no viene como todos los anteriores antecedentes de pandemia en el mundo viene un periodo en el que la gente se va muchísimo a las religiones porque la incertidumbre”	América Latina es el espacio de mayor formación en psicólogos del mundo
<b>Daño que puede ocasionar un psicólogo que no tenga desarrolladas las competencias emocionales</b>	“modelo lo enfatiza mucho en componentes socioemocionales lo que él decía es que puede tener gente brillante, pero termina siendo una psicópata que daña al mundo y no interesa eso y el tipo descubre como en equipos de trabajo la gente trabaja mucho mejor con gente que no sea brutalmente brillante pero que sea amable querida que aprenda a trabajar en equipo que colabore y que maneje sus emociones”	En consecuencia, un Psicólogo con un excelente récord académico, pero con carencias emocionales podría llegar potenciar el daño en sí mismo y en sus consultantes.

---

*Nota.* Elaboración propia

En relación con la segunda pregunta ¿cuál es el impacto de la formación en competencias emocionales en el ejercicio profesional del psicólogo? Todos los entrevistados reconocen el valor agregado que le brindan las competencias emocionales a las competencias profesionales especialmente en la labor del psicólogo. De hecho, se menciona que en la actualidad el 80% de los empleadores valoran más las “habilidades blandas” que las competencias técnico-profesionales, cabe recordarse que los entrevistados homologan el concepto competencias emocionales y competencias blandas.

El psicólogo como profesional dedicado al cuidado de la salud mental debe tener conocimientos y prácticas que no solamente se dirijan a los usuarios. Parten de la identificación y aplicación personal; como lo refirió uno de los entrevistados “nadie da de lo que no tiene”. Es por esto que sin importar el contexto, la comunidad o la organización, el psicólogo tendrá el requerimiento de poner sus habilidades en marcha lo que le demandará un desarrollo personal amplio para auto cuidarse, identificar, gestionar e implementarlas cuando así se requiera. Así se hace evidente uno de los mayores impactos en la relación competencias emocionales versus las competencias profesionales.

Desde otra perspectiva, cuatro de los seis entrevistados se enfocaron en mostrar las dificultades que tendrían los profesionales que en su proceso de formación habían recibido entrenamiento en competencias emocionales y dos de ellos refirieron las bondades de incluirlas dentro del proceso de formación. En referencia a la primera postura la posición de los participantes muestra que, si los psicólogos no gestionan sus emociones, se incrementan las posibilidades de que en el ejercicio profesional se afecten emocionalmente con la casuística de con la que debe lidiar cotidianamente. Algunas de las dificultades que podría llegar a presentar es que se deprima, se entristezca o enoje, entre en conflicto con las

personas, posturas o creencias, impida desarrollar el proceso terapéutico, tenga dificultades para establecer una alianza con el paciente y esto afecte el proceso de la empatía para ponerse en el lugar del otro por ejemplificar algunas de las posibles consecuencias.

El estudiante tendría problemas para desarrollar y desplegar conocimientos y habilidades que pueda haber aprendido o abordado por lo menos de forma conceptual en sus clases. Entonces aquel que haya aprendido y pueda aplicarlo amplía su repertorio conductual y tendrá la posibilidad de identificar y enfrentar sus emocionalidades, buscar ayuda cuando así lo requiera, tomar distancia del problema del paciente y del usuario. Con lo cual, se facilitará el logro de objetivos y metas personales y profesionales.

Se debe analizar cómo se realiza el proceso de selección de las competencias genéricas y los desarrollos en referencia a los resultados de aprendizaje, porque en la formación no solamente el conocimiento de lo disciplinar e interdisciplinar debe considerarse como básico sino también como propender por el desarrollo humano facilitando los procesos personales que se convierten en pieza fundamental para la vida profesional.

El desarrollo de las competencias emocionales aporta al ejercicio ético, porque las Universidades deben garantizar aprestamientos básicos para que los psicólogos sepan abordar diferentes procesos y problemáticas en los contextos, lo cual incluye que su desarrollo personal no vaya a afectar el manejo que como profesional realice; por lo tanto, es una actividad que aporta a la ética personal y a la ética profesional. Lo anterior da cumplimiento a la promesa de valor consignada en el perfil de egreso, en el cual se contempla una formación integral que propenda por el saber hacer, el saber ser.

**Tabla 15**

## Testimonios integradores pregunta 2

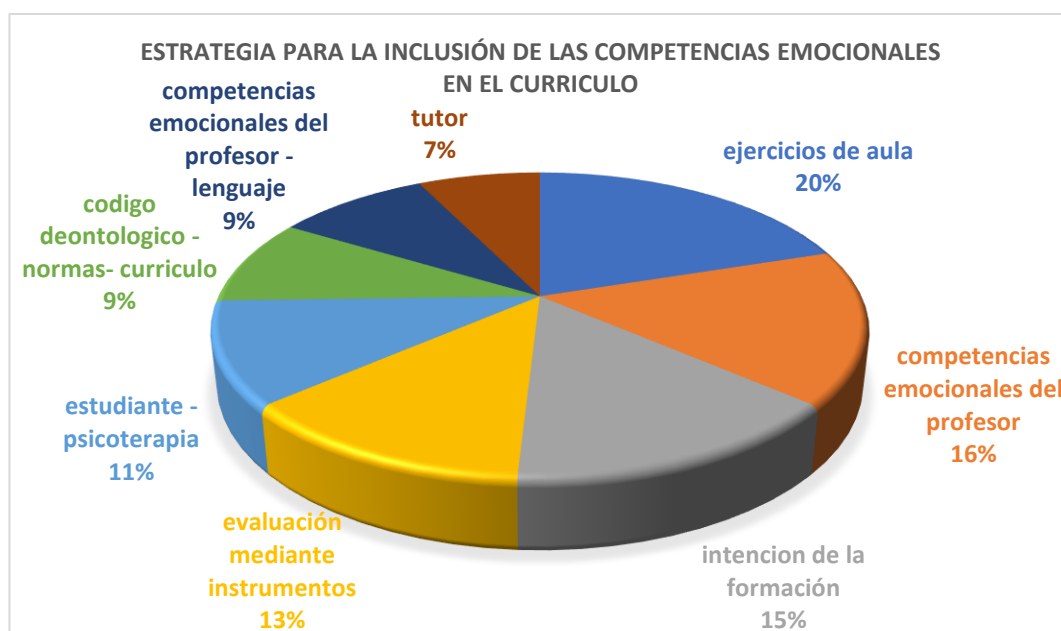
<b>Subcategoría de análisis</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Resultado</b>
<b>Habilidades comunicativas</b>	“Muchas veces el mejor estudiante académicamente hablando no es el más exitoso y no es exitoso porque le falta eso, le faltan las competencias emocionales para comunicar para posicionarse”	En la lectura del otro, en el manejo en diferentes contextos laborales
<b>Trabajo con la salud mental</b>	“Sí, Indudablemente un diferencial importante en las personas que tienen estas habilidades y las que no las poseen” “Nosotros trabajamos con la salud mental de otros, por eso debemos tomar medidas mucho más amplias, más transversales a nosotros, porque somos psicólogos y de pronto otras profesiones no tanto, más nosotros que otras profesiones”	Importancia como funcionarios de la salud mental.  Importancia en el manejo terapéutico
<b>Habilidades profesionales</b>	“Efectivamente aquellas personas que no han resuelto esos asuntos personales, pues probablemente le va a costar un poquito más de trabajo y ponerse digamos en un lugar objetivo en psicoterapia” “le permitirá al psicólogo pues tener una interacción en su vida profesional y social mucho más eficiente”  “Si yo no tengo una gestión de mis emociones probablemente seré una persona que me deje afectar enormemente por todos aquellos aspectos con los que debo lidiar en mi vida profesional”  “Voy a encontrar siempre choques, voy a encontrar problemas, me voy a dejar afectar en lo personal, voy a sufrir y como consecuencia no voy a poder ejercer”  “No podría ayudar realmente o desplegar mis conocimientos y habilidades porque lo emocional obstaculiza”	A nivel personal logrará conjugar la vida profesional y social mucho más eficiente

*Nota.* Elaboración propia

En cuanto a la pregunta tres ¿cómo se pueden incluir en el currículo la formación en competencias emocionales? Todos los entrevistados aportaron desde su experiencia o desde lo que consideran el deber ser, diferentes estrategias para darle mayor énfasis e impacto a las competencias emocionales dentro del currículo, se analizaron 121 citas y se procedió a realizar la categorización de cada una de ellas encontrando que como lo muestra la tabla 16 las más frecuentes fueron, autoformación, las tutorías académicas y personales, tutorías, individuales y grupales, las mentorías, el entrenamiento de las competencias emocionales de los profesores, centrarse en el entrenamiento de la metacognición de los docentes, la didáctica – ejercicios de aula la mirada transversal de la formación, el acompañamiento de un consejero o tutor de manera permanente en los diferentes niveles y el enfoque de políticas a nivel nacional y específicamente al interior de la instituciones.(Figura 11)

**Figura 11**

*Estrategias más frecuentes para la inclusión de las competencias emocionales en el currículo.*



Nota. Elaboración propia. Los entrevistados refirieron diferentes estrategias para la inclusión de las competencias emocionales, en la tabla 15 se presentan las más frecuentes.

**Tabla 16**

*Contenidos tabla meta referencias inclusión competencias emocionales en el currículo*

<b>Contenidos tabla meta referencias inclusión competencias emocionales en el currículo</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Aprender en las asignaturas disciplinares</b>	1
<b>Asignatura</b>	3
<b>Autoformación – eje</b>	4
<b>Bienestar estudiantil</b>	1
<b>Código deontológico - normas- currículo</b>	8
<b>Competencias emocionales del profesor</b>	9
<b>Competencias emocionales del profesor - lenguaje</b>	5
<b>Didáctica</b>	2
<b>Eje troncal no ha incluido emocional pero que debería</b>	2
<b>Ejercicios de aula</b>	11
<b>El psicólogo más que otras profesiones</b>	1
<b>Estudiante – psicoterapia</b>	6
<b>Estudiante - vida real</b>	1
<b>Evaluación mediante instrumentos</b>	7
<b>Evaluación mediante instrumentos - estudiante- primíparos</b>	1
<b>Grupos docentes - experiencias exitosas</b>	2
<b>Intención de la formación</b>	8
<b>Mentores entrenamiento entre pares</b>	2
<b>Metacognición profesores - competencias emocionales del profesor - lenguaje</b>	7
<b>Prevención</b>	1
<b>Profesor formador – motivación</b>	3
<b>Transversal - proceso simple a complejo, ejercicios no invasivos a psicoterapia</b>	4
<b>Tutoría académica - tutoría personal</b>	3
<b>Tutor individual – grupal</b>	4
<b>Tutor – acompañamiento - consejero</b>	5

*Nota.* Elaboración propia 2021

Los programas transversales buscan que se preste total atención al estado o nivel en el que llegan los estudiantes de primer semestre y de allí en adelante los estudiantes puedan participar de diferentes actividades para que de manera gradual vayan conociendo

conceptualmente las competencias emocionales, las aprendan a identificar, y con el paso del tiempo puedan determinar si requieren de otro manejo a nivel psicoterapéutico.

Se busca preparar al estudiante para que tenga un proceso de autoformación, en donde elija en qué actividades participar para que con total autonomía y responsabilidad determine si debe o no participar de la psicoterapia. Cuando el estudiante ha recibido atención desde primero hasta quinto semestre, se encuentra lo suficientemente maduro para pedir ayuda y pueda aprovechar el resto de su proceso de formación en el cuidado y mejora de su salud mental.

Los entrevistados indican que la oferta académica debe tener unos indicadores de obligatoriedad en el cumplimiento para que se convierta en un requisito de grado, y desde allí se garantice cobertura, (que hasta el momento ha sido una dificultad) y calidad en el proceso formativo.

Los programas de tutorías académicas, personales y la consejería se convierten en actividades que se realizan ya en varias de las universidades analizadas. Con ellas se han tenido logros significativos que van desde la retención de los estudiantes, la mejora del rendimiento académico, y en los semestres finales se evidencian logros específicamente en la formación personal que redundan en las habilidades profesionales.

En esta misma línea de los programas institucionales, se encuentran las mentorías, espacios de formación que se realizan de estudiante a estudiante. Los entrevistados reportan que este es de vital importancia en tanto genera un ambiente de confianza en donde los estudiantes con dificultades pueden expresar de forma abierta su preocupación y encontrar posibles soluciones desde la perspectiva de un par. A los mentores se les forma en la identificación de factores de riesgo, en la generación de alarmas y en la activación de las rutas que permitan dar atención a los estudiantes que así lo requieran.

Uno de los resultados más reveladores de este ejercicio de campo fue encontrar el papel central del docente. Especialmente para dos de los entrevistados el docente cumple una función articuladora desde diferentes perspectivas. En un primer momento es quien formula ejercicios de aula en los que los estudiantes pueden evaluar, identificar y entrenar sus competencias emocionales. Adicional a ello es quien modela la conducta, es el que a través de su conducta muestra al estudiante como afrontar las diferentes situaciones, además lo acompaña en las situaciones en las que hay activación emocional. Esto se da en situaciones cotidianas pero un espacio donde frecuentemente se ponen en juego es en el desarrollo de la práctica profesional en donde la combinación entre realidad y actividades laborales lo llevan a ponerlo en práctica directamente.

El delegar este acompañamiento a los profesores los obliga a estar preparados para asumirlo. Sin embargo, lo reportado por los entrevistados es que notan una carencia en esta dimensión, debido a que algunos profesores no tienen desarrolladas las competencias del ser, se comportan de manera irreverente, despreocupada e irrespetuosa con los estudiantes, quienes se cuestionan sobre la funcionalidad de estas competencias en la vida profesional. Los entrevistados coinciden en afirmar que se deben desarrollar las competencias para poderlas enseñar y modelar. Es así que la propuesta clara de los entrevistados es que se desarrolló aquello denominado “metacognición” en donde se invita al docente a pensar y reflexionar sobre su propio actuar, actividad que dará como resultado la oportunidad de mejora a nivel personal y en la interacción con los estudiantes.

Otro elemento que se resalta en las entrevistas es la relación entre la actitud de los docentes y lo que enseñan y cómo lo enseñan, porque es un aspecto determinante en la vinculación del estudiante con la clase y los motiva a aprender. Un estudiante que note que al docente no le gusta enseñar y no le gusta lo que enseña, se cuestionará sobre la utilidad de

aprender, pero también sobre la importancia de incorporar estos contenidos a su vida profesional. Por el contrario, cuando al docente le gusta lo que enseña, motiva al estudiante a aprender no solo un contenido, ni su forma de enseñar, sino también una forma de vivir.

En una de las universidades se ha venido trabajando en la actividad “encuentros entre docentes” o como ellos la denominan “encuentros pedagógicos”, es una estrategia copiada de la educación básica que busca generar espacios de interacción entre los profesores, con el objetivo de compartir buenas experiencias, identificar y apoyar a posibles estudiantes en riesgo.

Los docentes deben tener una intención de formación, así como se seleccionan temas y se escogen estrategias pedagógicas, es muy importante que el docente tenga claro qué es lo que quiere lograr en sus estudiantes y esto no se reduce a las metas de aprendizaje. Implica actitudes, formas de pensar, creencias y abordajes de contenidos conceptuales y de contenidos de vida, estar convencido de la labor docente hace que se aprovechen todos los pretextos que permitan la formación en todas las dimensiones, no solo las conceptuales.

En relación con el plan de estudios hay posturas diferentes entre los entrevistados. Algunos de ellos refieren la importancia de incluir una asignatura que se encargue de la promoción de estas competencias, mientras que para otros una sola asignatura no haría la diferencia y debería ser manejada desde los contenidos propios de las asignaturas en su relación con la didáctica docente, pero con una intención formativa clara y explícita; otros afirman que de manera indirecta dentro de algunas asignaturas por sus contenidos el estudiante tiene la posibilidad de adentrarse conceptualmente en estas competencias y que con ello podría ponerlo en práctica. En algunos casos las universidades han incluido asignaturas electivas que buscan abordar una o dos competencias emocionales como “habilidades sociales”. Adicional a ello, se encontraron espacios de formación fuera del plan

formuladas por departamentos como bienestar universitario, este último espacio tiene evidencias de ser muy fructífero y oportuno, diseñado para el desarrollo de competencias emocionales desde la perspectiva de habilidades para la vida.

Una estrategia en la que varios de los entrevistados estuvieron de acuerdo es en la importancia de que se generen las políticas nacionales y al interior de las instituciones. En lo nacional existe un vacío que obligue a los psicólogos a realizar un proceso personal con el fin de garantizar un buen ejercicio profesional esto partiendo de la base del número de estudiantes con algún problema en la salud mental que cursan psicología y que sin los controles pertinentes o los procesos personales podrían llegar a verse afectados como individuos y como profesionales.

Al interior de las instituciones también se requiere un trabajo mancomunado para la implementación de actividades, para la destinación de recursos, para la evaluación y seguimiento del cumplimiento de las políticas. En esta línea, dos de los entrevistados refieren la importancia de cambiar los lineamientos de selección de los profesores los cuales hasta el momento se basan en aspectos como el récord de experiencia, el nivel de estudios alcanzado, el nivel de manejo del idioma inglés y la cantidad de artículos publicados. Así mismo indican que si no se hace evaluación de las habilidades tanto en los docentes como en los estudiantes es difícil generar los ajustes pertinentes para que se dé cumplimiento a la formación de calidad.

**Tabla 17***Testimonios integradores pregunta 3*

<b>Subcategoría de análisis</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Resultado</b>
<b>Acompañamiento durante el proceso formativo</b>	<p>“Práctica completa incluido dentro de los planes curriculares, entonces un eje específico que parta por ejemplo del autoconocimiento la autovaloración con autoestima en primer semestre”</p> <p>“Segundo y tercero se le confronta al estudiante con la vida profesional ..., le decimos mire esta es la vida profesional, le decimos mire usted cómo se siente, ... Ahí se trabaja mucho lo personal y esto lo va llevando el estudiante a lo largo de cinco cursos que luego se van articulando con otros cursos”</p>	Transversalidad
<b>Acompañamiento tutorial en la práctica profesional</b>	<p>“Un tutor que lo acompañe a lo largo de toda su formación en el plan de estudios, tutores muy de orden académico y también personal”</p> <p>“tendría que ser en las áreas de práctica, un acompañante en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, habilidades expresivas todo ese tema del mundo emocional”</p> <p>“No solamente con las horas de tutorías que no solo deben ser académicas si no personales todo un cuerpo o un programa especializado en acompañar al estudiante de manera personal”</p>	Acompañamiento específico en la práctica profesional
<b>Competencia docente: lenguaje, metacognición</b>	<p>“Primero enseñar qué es metacognición así no sea un gurú en educación, pero hay que enseñarles eso porque si no tienen un uso lingüístico y enseñarles declarativamente propiciarles espacios para que ellos vayan haciendo reflexiones y a la luz de las comunidades puedan conversar y que puedan llevarse ese proceso metacognitivo”</p> <p>“El profesor debe tener esa metacognición, unas habilidades y unas competencias. Pero sobre todo metacognición sobre sus habilidades de afrontamiento su pensamiento crítico su habilidad comunicativa, su empatía, asertividad, también sobre su posición digamos en términos de ser un educador”</p>	Competencias de los docentes que entrenen en CE: lenguaje, metacognición

---

<b>Encuentros pedagógicos</b>	“Es un pretexto en donde tú te reúnes con tu compañero profesor y los problemas que tienes tú o con ciertos personajes y se genera un conocimiento compartido y en ese también tiene que estar la emoción, o sea así cuando por qué es que se vuelve lenguaje”	Trabajo con docentes
<b>Propósitos de formación</b>	“IM: Además porque otros tenemos propósitos de formación en ellos, necesitamos es que trascienda ese ejercicio con propósito de formación AH: Claro yo creo que hay que hacerlo parte, implica disfrutarlo y una textura de emociones cosas que me confrontan y me satisfacen...”	
<b>Generación de políticas nacionales</b>	“Entrar dentro del código deontológico, oiga usted debería haber hecho tantas horas de psicoterapia para poder ejercer la psicoterapia”	
<b>Coevaluación</b>	“Qué pasa si tú te colocas en un escenario: En este momento me fluyen las nuevas ideas y si tú eres mi jefa inmediata y hacemos un ejercicio de autoevaluación y de 0 a 10. Estoy así y tú lo que dices es lo que yo he visto en la interacción conmigo”	Coevaluación: un par del docente evalúe la habilidad emocional.

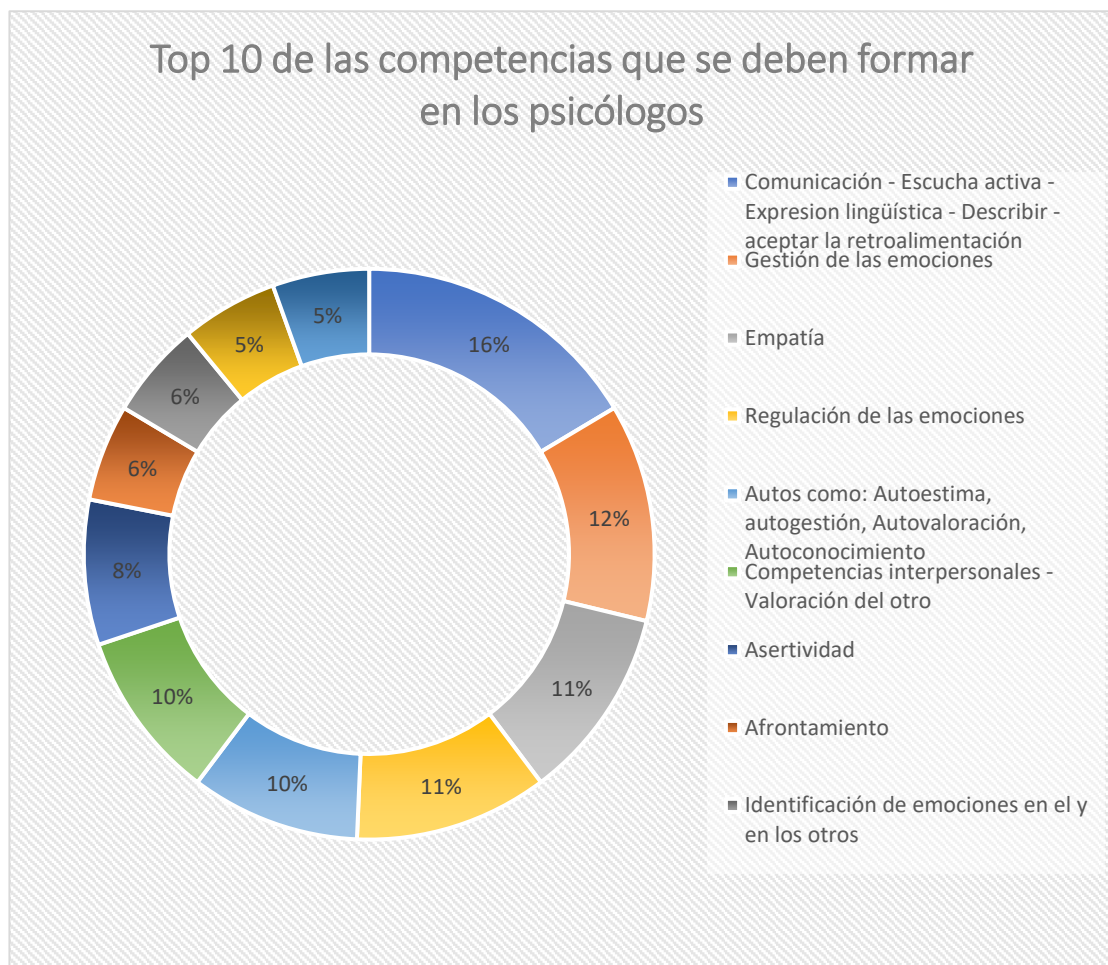
---

*Nota.* Elaboración propia

Con la pregunta cuatro ¿qué competencias emocionales se deben se pueden formar? se buscaba establecer e identificar cuáles de las competencias emocionales eran consideradas fundamentales para el ejercicio profesional del psicólogo. Los entrevistados de forma permanente refirieron diferentes competencias que consideran fundamentales para el ejercicio del psicólogo. Fueron analizadas 100 citas relacionadas con el tema y los resultados son los siguientes (Figura 12):

**Figura 12**

*Top 10 de las competencias emocionales que se deben formar en los Psicólogos*



*Nota.* De las citas analizadas se eligieron las competencias emocionales con mayor número de citación obteniendo estas 11. Elaboración propia.

De manera más amplia se presentan en la tabla 18 las competencias mencionadas por los entrevistados. Es importante que se revisen las que, aunque no son frecuentes son importantes en el proceso de formación.

**Tabla 18**

*Competencias Emocionales que se deben formar en los estudiantes de Psicología*

<b>Competencias Emocionales que se deben formar en los estudiantes de Psicología</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Afrontamiento</b>	4
<b>Asertividad</b>	6
<b>Autos como: Autoestima, autogestión, Autovaloración, Autoconocimiento</b>	7
<b>Autorregulación</b>	2
<b>Buscar ayuda</b>	1
<b>Compasión</b>	2
<b>Competencias interpersonales - Valoración del otro</b>	7
<b>Comunicación - Escucha activa - Expresión lingüística - Describir - aceptar la retroalimentación</b>	12
<b>Creatividad</b>	3
<b>Desarrollo emocional</b>	1
<b>Empatía</b>	8
<b>Entender la diferencia</b>	1
<b>Equilibrio entre lo cognitivo y conductual</b>	1
<b>Expresión de las emociones</b>	1
<b>Gestión de las emociones</b>	9
<b>Gestionar de la salud mental personal</b>	1
<b>Habilidades comunicativas</b>	2
<b>Habilidades sociales</b>	1
<b>Identificación de emociones en él y en los otros</b>	4
<b>Intrapersonal</b>	2
<b>Lectura del contexto</b>	2
<b>Liderazgo</b>	2
<b>Pensamiento crítico</b>	3
<b>Reconocimiento emocional</b>	4
<b>Regulación de las emociones</b>	8
<b>Resolver problemas</b>	2
<b>Respeto</b>	1
<b>Trabajo en equipo</b>	4

*Nota.* Las competencias con mayor frecuencia fueron: Comunicación - Escucha activa - Expresión lingüística - Describir - aceptar la retroalimentación, Gestión de las emociones, Regulación de las emociones, Empatía. Fuente, elaboración propia.

De acuerdo con las voces de los entrevistados se encuentran 28 competencias básicas a desarrollar en el proceso formativo de los psicólogos, aunque algunas de ellas tienen menor frecuencia es importante incluirlas por el valor que le dan los entrevistados.

A continuación, se abordarán algunas de acuerdo con lo expresado por los participantes, es importante iniciar por la empatía que si bien es definida por la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) como: “Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”.

Otra de las competencias en las que los entrevistados hicieron especial descripción es la compasión definida por la RAE como el sentimiento de pena, ternura y de identificación ante los males de alguien. De acuerdo con el entrevistado de nada sirve ser empático si no hay la posibilidad de identificarse con el otro por medio de la compasión.

De acuerdo con Chow et al., 2021, la asertividad es un indicador de madurez emocional que se evidencia en la capacidad de expresar sentimientos, expresar opiniones y discrepar.

En cuanto al tema de comunicación todos los entrevistados concuerdan en que es una competencia emocional esencial para los psicólogos, porque permite expresar, describir, entender, identificar y escuchar al interlocutor. Esta va muy de la mano con la lectura del mundo porque es activar todos los sentidos para ser eficiente respondiendo a las necesidades del contexto que puede ser a uno mismo a una persona o una comunidad.

**Tabla 19***Testimonios integradores pregunta 4*

<b>Subcategoría de análisis</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Resultado</b>
<b>Competencias</b>	“No significa solo sentir lo que siente el otro, si no con los recursos que el otro tiene como haría frente a esa situación”	Empatía
<b>Competencias</b>	“Y no solo me pongo en el lugar del otro y lo hacían para que el otro se sintiera mal, pero no, yo digo que sea compasivo con el otro es un elemento importante en la comunicación y saber escuchar implica saber reírse de uno mismo y que los otros”	Compasión
<b>Competencias</b>	“Asertivo no es necesariamente ser deferente o cordial, pero ser asertivo es tener un comportamiento que acierta siempre en el marco del respeto y si te tengo que decir que eso que hiciste está mal pues te lo digo y yo odio una expresión en organizacional y es oportunidad de mejora, eso es una debilidad, si yo sé cuál es la debilidad yo puedo hacer hacia atrás”	Competencias: asertividad

*Nota. Elaboración propia*

Los resultados acerca de la pregunta cinco ¿Los programas de psicología están cumpliendo con esta formación? Es contundente. Todos los entrevistados refieren que no se cumple empezando porque no es una intención en la formación, no se le da prioridad, y no hay correspondencia con lo establecido en los diferentes documentos misionales. De hecho, uno de los participantes que cuenta con reconocimiento a nivel nacional e internacional comenta que el tema de las competencias emocionales no aparece en la agenda de trabajo de las instituciones que estudian y dan lineamientos sobre la calidad y perspectivas de formación de los psicólogos. Agrega que el enfoque de la mayoría de los programas sigue siendo academicista lo que lleva a un desbalance y esto es paradójico ya que en el contexto laboral son un elemento base de contratación en los diferentes contextos de aplicación de la psicología.

Uno de los entrevistados hace un paralelo entre los programas de instituciones confesionales y no confesionales y afirma que es más probable que en las confesionales aparezca en los documentos institucionales. Sin embargo, no se le da prelación; para muchos no deja de ser una promesa de papel por que puede estar declarada pero no se ve traducido en acciones claras y orientadas a su desarrollo.

## Tabla 20

### *Testimonios integradores pregunta 5*

Subcategoría de análisis	Testimonio	Resultado
Formación en CE	“No, yo no creo que en un principio haya habido la intención de incorporar las competencias emocionales como parte de su formación, yo no lo veo, no lo veo, no lo veo claro”	No hay intención de formar en CE.

*Nota.* Elaboración propia

Ante la sexta pregunta ¿cuál es la relación entre las competencias emocionales y la formación integral? Los participantes coinciden en indicar que es una relación vacía y juntan equivoca ya que en general las instituciones refieren formación integral a la suma de diferentes dimensiones que realmente no se ven reflejadas en el contexto, o incluyen tantos elementos que no hay claridad y coherencia en su abordaje.

### Tabla 21

#### *Testimonios integradores pregunta 6*

Subcategoría de análisis	Testimonio	Resultado
<b>Relación vacía entre formación integral y competencias emocionales</b>	<p>“ Hay que ser más específico porque eso de la formación integral abarca todo y nada. Entonces uno dice que es formación integral, no que integra todo, que integra al estudiante con todos los ámbitos, entonces eso puede ser como desde ir a la piscina todos los días y tomarse un relax por la tarde hasta hacerse psicoterapia diaria”</p> <p>“Yo estoy completamente seguro de que esa palabra de formación integral es una palabra hueca no dice nada y en el fondo no es eso”</p> <p>“Es una mera palabra hueca, que la ponen los currículos para cumplir”</p>	

*Nota.* Elaboración propia

### **4.3 Fase 3: Identificar como el currículo respalda el desarrollo de las competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales de estudiantes de Psicología.**

Para el logro del objetivo No. 3 se realizó el proceso de triangulación en este caso la triangulación de datos, ya que permitió contrastar la información de dos estrategias, el análisis documental y las entrevistas a expertos.

El proceso consistió en analizar las tablas de meta referencia obtenidas en ambos procesos mediante los siguientes criterios en primera instancia las categorías de análisis (competencias emocionales, competencias profesionales y currículo) en segundo lugar, se identificaron los puntos de coincidencia y tensión entre lo registrado en los documentos y lo mencionado por los entrevistados en tercer lugar, se buscó establecer los posibles aciertos y posibles estrategias exitosas que dieran paso a un posible modelo para el desarrollo de las estrategias de intervención.

En la búsqueda de los puntos de convergencia se identificaron los aspectos esenciales de la propuesta curricular de los programas de formación en psicología a nivel nacional, así como aquellas necesidades presentes y crecientes en la relación de las competencias emocionales y las competencias profesionales. Esto permitió tener una visión global del panorama de formación y de la importancia del eje problémico de esta investigación.

El primer elemento de contraste es lo hallado en los documentos curriculares y lo identificado en las voces de los entrevistados quienes le dan un matiz interesante de análisis de las promesas de valor declaradas en los documentos y la realidad del proceso formativo.

Este análisis permitió visualizar desde diferentes referentes el estado actual de la formación en competencias emocionales y su aporte al desarrollo de las competencias

profesionales dándole validez y consistencia a los hallazgos obtenidos en las técnicas de recolección de información aplicadas.

En primera instancia, es importante remitirse al concepto de formación integral, el cual fue reiterativo en los documentos que dan soporte al currículo en los programas analizados en la etapa documental. Sin embargo, esta postura contrasta claramente con lo hallado en las voces de los entrevistados quienes lo consideran como un término vacío, una salida que permite en el papel dar cumplimiento a un requerimiento social y legal. En esta instancia es necesario que lo plasmado en el papel se fundamenta en acciones concretas que partan de las directrices institucionales con compromisos en los diferentes momentos de desarrollo curricular desde las primeras etapas es decir desde el diseño curricular, en la declaración del modelo formativo y de los ideales de formación; en la segunda etapa referida a la implementación del currículo en sus tres momentos microcurricular al interior del aula, en el mesocurrículo con lo planteado en el PEI y en el PEP y el tercer momento con esas directrices institucionales. Intervenir en esos espacios transformará una palabra vacía en un propósito de formación.

El segundo elemento de análisis es el desequilibrio entre las competencias cognitivas y las competencias emocionales; en las cuales, aunque se reconoce la importancia del desarrollo de las competencias emocionales y sus implicaciones en los desempeños de estudiantes y profesionales en psicología, en los planes de estudio no se identifican asignaturas que trabajen de forma directa con esta temática. En las entrevistas algunos de los profesionales hacen hincapié en que de alguna u otra manera estas competencias se hacen presentes en el proceso formativo coincidiendo en que, de forma no intencionada, algunas asignaturas de plan de estudios presentan bases conceptuales sobre las emociones, sobre las relaciones entre emociones cognición y conducta anormal. Es más; se encuentra asignaturas

que se enfocan en la ética del ejercicio del psicólogo y que muestran las consecuencias de los manejos inadecuados por parte del psicólogo en la expresión de sus emociones y en el enfoque de abordaje de los casos presentados.

Sin embargo, para todos los entrevistados esto es insuficiente porque el poseer conocimientos sobre las emociones y sus evidencias no garantizan que los estudiantes desarrollen o implementen en la vida real y en el ejercicio profesional lo aprendido, generan un vacío práctico y más allá de ello problemas claros en los consultantes o beneficiarios de esta profesión.

El tercer elemento de análisis es el rol del docente, las investigaciones revisadas en el estado de la cuestión mostraron que era un requisito esencial en la formación de los licenciados por su impacto en la formación de las competencias en los niveles básico y medio de la educación.

Sin embargo, la labor docente en educación superior no escapa a la intención de modelar conductas y conocimientos. Por tanto, suponer que la labor formativa en las competencias emocionales de los universitarios es un tema superado en niveles anteriores es un error craso.

Adicionalmente, es fundamental recordar que los docentes de la educación superior son eminentemente profesionales dedicados a la enseñanza de su campo conocimiento y que en la mayoría de los casos no han tenido formación en metodologías de enseñanza. Este vacío ha intentado resolverse solicitando como requisito de admisión al cargo, estudios de diplomados o especializaciones en enseñanza universitaria que se centran en modelos pedagógicos, estilos de aprendizaje y metodologías de evaluación; pero que en ningún caso buscan desarrollar sus competencias emocionales o mostrar cómo desde ellas se puede mejorar el rendimiento académico, la motivación y el aprendizaje.

Entonces, aunque en ninguno de los documentos analizados se muestra el papel central del docente, los entrevistados desde su experiencia en docencia o en dirección universitaria si resaltan la importancia de este rol en el desarrollo de las competencias emocionales desde los siguientes puntos el primero la coherencia personal, dos en su coherencia profesional como profesor y como psicólogo, el tercero desde su importancia en el modelamiento de estas competencias en el estudiante.

Los entrevistados ejemplifican el primer punto mostrando que algunas eminencias en esta profesión maltrataban a los estudiantes, tenían una vida “desastrosa” que evidenciaba que quizás esos conocimientos formativos eran insuficientes para dar orden a su vida personal. Este aspecto es paradójico desde el punto de vista tanto del estudiante y, por qué no decirlo, de sus pares. Se refleja en afirmaciones como que carece de autoridad moral para referirse a diferentes temas especificando que si la labor pedagógica se basa en la transmisión de aspectos vitales de una generación a otra es probable que no se quisiera replicar.

De otra parte, el ejercicio docente y el del profesional de psicología encierran en sí mismo un propósito formativo, que se desconfigura de su principio de acción porque no se evidencia efectividad en su utilización y por lo tanto no se podría modelar. En palabras de los entrevistados “nadie da de lo que no tiene”. Las dos labores implican una observancia permanente de los estudiantes, una enseñanza en sitio y en carne propia de lo que se ha desarrollado en este aspecto.

Por lo tanto, se resalta la necesidad de que el profesor desarrolle sus competencias emocionales, porque de esta manera se mejoran los procesos de enseñanza, se incrementa el vínculo de los estudiantes con el conocimiento, pero también se podrían poner en práctica en la interacción con el estudiante, en la identificación y regulación de las emociones propios y

de sus interlocutores, bajo la premisa que no hay mejor enseñanza que la que se da por medio de la experiencia.

Desde la perspectiva específica de la labor docente, los entrevistados resaltan la didáctica. Esta se convierte en piedra angular, uno de los componentes curriculares centrales para el desarrollo de competencias emocionales, debido a que es el aspecto que va más allá de los contenidos, es el medio para alcanzar habilidades y destrezas, es el pretexto para la adquisición de conocimientos; pero así mismo, se convierte en el escenario de la puesta en práctica de lo aprendido. Se propone pues que el docente incorpore a su didáctica actividades en las que el estudiante ponga a prueba sus competencias emocionales, las identifique, las desarrolle y las evalúe mediante la integración de este con otros contenidos, de manera voluntaria e intencionada el docente pone en el centro de la actividad a cada estudiante facilitando su proceso.

La didáctica se convierte en una herramienta funcional al interior del aula, pero sin lugar a duda con un alcance mayor, en algunos casos no presupuestado, pero completamente efectivo. No requiere de la presencia del docente, ni de un tema específico, ni siquiera exclusivamente de lo profesional, y es que las competencias emocionales traspasan lo conceptual, lo cual se evidencia cuando al estudiante se enfrenta a cualquier situación personal o profesional influye en su lectura del medio, en la planeación de su actividad, de intervención y en la eficacia de lo propuesto.

Hasta el momento uno de los elementos más valorados por los estudiantes al indagar por sus mejores profesores es este componente personal que impacta la formación, quizás no denominado literalmente como competencias emocionales, pero por sus descripciones claramente evidencian su referencia, el manejo de las clases, su impacto en la vida personal,

el reto de aplicación en su vida profesional se convierte en características con alto valor en su formación personal y profesional.

Un elemento adicional es el que tiene que ver con el agrado con el que el profesor realiza la tarea de enseñar y de enseñar la psicología, la acción docente se convierte para el estudiante en un agente motivador per se. Cuando el docente se muestra complacido y entregado a lo que enseña, confiado de los contenidos que muestra e incorpora esto en el proceso de aprendizaje, muestra que está convencido que lo que enseña es útil y que es necesario aprenderlo bien y estar actualizado en ello. Este es otro aspecto que modela y aporta en la construcción del aprender, en la puesta en marcha de lo que se conoce, esta actitud docente representa la intención del aprendizaje para toda la vida.

Así como el docente debe tener dentro de sus competencias pedagógicas la motivación, el estudiante por su parte para aprender también debe consolidar sus mecanismos motivacionales. Retomando la teoría, un aprendiz motivado integra más fácilmente nuevos contenidos, facilita su recordación, pero también la asociación de conocimientos, le permite recuperarlos en el momento adecuado cuanto la práctica se lo exige. Entonces se hace evidente la relación entre motivación y competencias emocionales desde el ámbito del docente y desde el ámbito del estudiante.

Por lo cual, si el docente no está motivado por lo que hace o por lo que enseña esto se convierte en una barrera clara para el aprendizaje. El docente tiene la misión de acercar los conocimientos a los estudiantes, también debe identificar sus estilos de aprendizaje y de encontrar diferentes estrategias para darlos a conocer quien está entregado a este rol lo hace de manera permanente y potencializa las emociones como factor de aprendizaje.

Los programas de psicología incluidos en este análisis documental y de experiencias a través de las voces de quienes lo vivencian día a día muestran una o dos acciones explícitas que favorecen el desarrollo de las mismas, estas se pueden resumir en las siguientes:

a. Tutorías grupales: en dos de las universidades analizadas se realizan bien sea en primer semestre o entre primero y quinto semestre, con el objetivo de favorecer hábitos y técnicas de estudio, habilidades para el trabajo en equipos entre otras habilidades, algunas de ellas directamente relacionadas con las competencias emocionales. Sin embargo, ante ello hay dos críticas fundamentales: una que es un programa que beneficia a algunos pocos y la segunda que, por estar enfocado en aspectos del rendimiento de los estudiantes, sería un espacio vital para equiparar lo académico y lo emocional.

b. En una sola universidad se mostró la importancia del proceso psicológico como garantía del desarrollo personal que requieren los psicólogos para el abordaje del contexto en los diferentes campos aplicados de la psicología. En esta universidad los estudiantes de quinto semestre identifican si es necesario iniciar un proceso de atención psicológica y en torno a ello realizan un proceso que podrá extenderse por el tiempo que les queda de formación. Los resultados de ellos han sido valorados de forma positiva tanto por los estudiantes, por sus empleadores y por los directivos que ven los avances personales y en sus habilidades profesionales.

c. En una de las universidades se ha generado una escuela de formación para los profesores en la cual se abordan temáticas pedagógicas y del mismo modo se identifican casos puntuales de apoyo emocional y casos exitosos de estudiantes que son reconocidos por sus competencias docentes. Estos encuentros permiten también que los profesores tengan un espacio abierto para comunicar dificultades y compartir experiencias exitosas en la formación, resaltando que no se tratan solamente temas académicos y conceptuales, sino que

es de especial atención para los docentes referir el manejo bien sea de los estudiantes o de ellos mismos de situaciones que pueden ser de difícil manejo, pero que han mostrado cómo el manejo de competencias emocionales se convierten en un factor diferencial entre aquellos estudiantes que entrarían en la categoría de excelencia versus aquellos que entrarían en la categoría de mejores resultados académicos.

d. Otro elemento que no está directamente explícitos en los documentos revisados pero que una de las universidades recalcó como importantes, son todas las actividades transversales realizadas por departamentos como bienestar universitario, internalización entre otros, que se enfocan en brindar elementos de lo denominado formación integral, en esta universidad denominada “vida Universitaria” actividad en la que participan estudiantes de los diferentes programas ofertados por la universidad. En este, los estudiantes de diferentes niveles de formación tienen un punto de encuentro para ser formados en aspectos específicos de la formación personal definitivamente orientado a las competencias emocionales.

El programa en mención es dirigido por un psicólogo. Allí los estudiantes adquieren conocimientos, los ponen en práctica y también identifican estos aspectos a fortalecer. Los estudiantes deben cumplir varias normativas entre las cuales está el respeto por la diferencia, la apertura y la disciplina. Al final del semestre cierran con una salida pedagógica que dura varios días. En esta salida se realizan actividades de aprendizaje experiencial y en este momento se enfrentan con sus miedos y avanzan en los procesos que fueron abordados en ese proceso de formación. Claramente conceptualizan, pero todo el tiempo deben ponerlo en práctica a nivel familiar, individual, académico y social. En este programa pueden participar egresados y lo que se ha encontrado es que los estudiantes que participan una o varias veces desarrollan habilidades personales, competencias emocionales y capacidades que vinculan

con sus procesos académicos. Son estudiantes que tienen un factor diferencial dentro su formación de pregrado como en el desarrollo de su vida profesional.

Es importante recalcar que un espacio que ha favorecido, por lo menos en su espíritu, el desarrollo de competencias emocionales o como algunos denominan habilidades blandas, es la oferta de asignaturas electivas, las cuales desde sus inicios y fundamentos se enfocan en aquellos conocimientos complementarios pero necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes. De manera cautelosa se han formulado propuestas como cursos saludarte, habilidades sociales, fotografía, pintura, música, hasta uno de relaciones saludables de pareja; estos cursos llaman la atención de los estudiantes y si bien algunos los toman por ser considerados “fáciles” muchos los valoran como oportunos para lograr su formación integral.

El último factor analizado en este proceso de triangulación es el rol de los directivos quienes hasta este momento se convirtieron en los determinadores de normas, en los aprobadores de los documentos institucionales, cuya labor se queda corta en el supuesto de dar cumplimiento en las directrices. Aunque en los documentos se declare de forma frecuente, esta importancia no es respaldada por acciones que obliguen su cumplimiento, bien sea en el seguimiento, en la evaluación o en la asignación de presupuesto.

Los entrevistados recalcan que para que no sea tan solo un ideal de la formación se debe ser pragmático y mostrarlo en diferentes momentos como en la selección de los profesores, en la evaluación del desarrollo de estas tanto en profesores como en estudiantes, en la revisión de los planes de estudio convirtiéndolos en un elemento esencial de la evaluación y de su funcionalidad en el perfil de egreso. Si se tiene conciencia de las dificultades con las que se presentan los estudiantes al momento del ingreso a la educación superior y se han formulado estrategias de nivelación en áreas como matemáticas, comprensión lectora e idiomas. Una de las áreas adicionales es la dimensión emocional y

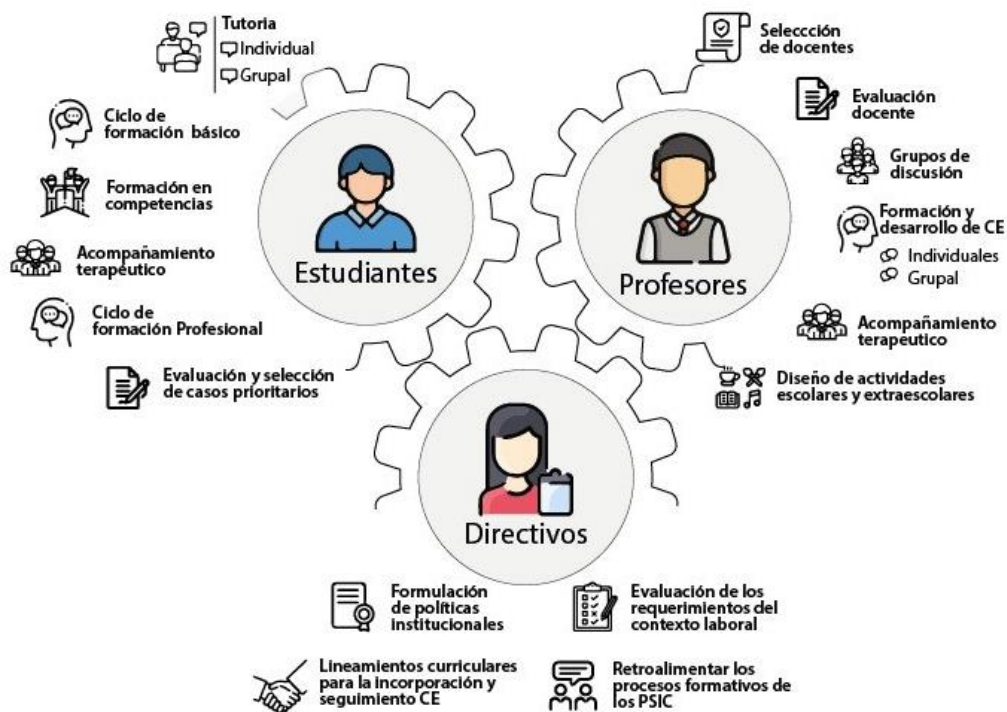
sobre ella no hay acciones de intervención. ¿Los estudios muestran que en esta última área sí que hay problemas entonces por qué no intervenir? Si los docentes tienen claro que es una de las dimensiones sobre las cuales se evaluará su labor seguramente tendrían más esfuerzos por incluirlas al interior del aula.

**4.4. Fase 4: Proponer lineamientos curriculares para el desarrollo de las competencias profesionales a través de las competencias emocionales, a los programas de Psicología a nivel nacional e internacional y específicamente a la Universidad Católica de Colombia.**

A partir del desarrollo de cada una de las etapas de investigación y dando cumplimiento al objetivo No.4, como principal resultado de esta tesis doctoral, se presenta una aproximación al modelo curricular y orientaciones generales que facilitarían los lineamientos para el desarrollo de las competencias profesionales a través de las competencias emocionales a los programas de psicología a nivel nacional e internacional. Dicha aproximación al modelo se construyó a partir de los hallazgos obtenidos en los diferentes momentos de la investigación, los fundamentos conceptuales y la experiencia de formación de la autora de ésta tesis, integra diferentes componentes del currículo, y permite mediante algunas orientaciones para la intervención de los actores educativos, los procesos, las acciones en el marco de los agentes que definen las competencias a nivel institucional en los programas de formación de psicología y el agente regulador del ejercicio profesional del psicólogo, que de manera determinante aportan en el desarrollo de las competencias emocionales. Es importante aclarar que si bien son elementos de la formación dan la garantía de desarrollo en las competencias profesionales asegurando una mejora en el desempeño laboral.

**Figura 13**

Propuesta del modelo curricular para el desarrollo de competencias emocionales en los programas de Psicología. (MCCEP)



*Nota.* Esta propuesta del modelo es un desarrollo que surge a partir de los resultados obtenidos en el cumplimiento de los objetivos 1,2,3. Es el aporte que hago como autora de esta tesis doctoral.

La aproximación al modelo permite ofrecer unas claves para el establecimiento de los lineamientos que integra cada uno de los componentes curriculares, teniendo como eje central la conexión entre actores, procesos y actividades, todas ellas extractadas de los dos procesos surtidos en los objetivos 1,2 y 3.

Los lineamientos inician con el estudiante como actor central sobre el que recae todo el proceso por ser el mayor beneficiario, en segundo lugar, se incluye al docente que para efectos de ellos resultados de esta tesis resulta fundamental en el modelamiento y es el foco

central para el trabajo al interior del aula. Finalmente se plantean orientaciones para los directivos institucionales quienes hasta el momento solamente se encargaban de establecer normativas pero que en general son el puente interno y externo con las agremiaciones que regulan el ejercicio de la psicología en Colombia.

El estudiante, tiene relacionados dos procesos, los individuales y los grupales, con actividades propias como las tutorías y los procesos de acompañamiento terapéutico. Uno de los aportes más importantes resultado de esta tesis doctoral es el reconocimiento del docente en su actividad didáctica y también en su formación personal como modelador de la conducta de los estudiantes. Todas las actividades institucionales propiamente dichas que determinan elementos al interior y exterior del aula, programas transversales de bienestar institucional, las actividades de internacionalización junto con otras decisiones y procesos que están a cargo de los directivos. Este último aspecto cobra especial interés porque las acciones institucionales marcan un lineamiento claro en el cumplimiento de la promesa de valor, denominada en todos los documentos institucionales como la formación integral.

**4.4.1. *El docente en relación con la didáctica***; como se evidenció en toda la investigación, tiene un rol preponderante en el desarrollo de las competencias emocionales. En primer lugar es quien puede diseñar e implementar actividades al interior del aula que fomenten las competencias emocionales, a través del análisis de problemáticas en donde el estudiante se pueda poner en situación y reflexione sobre su posible actuar de otra manera en los ejercicios de investigación o en la misma práctica profesional, los cuales se convierten en pretextos formativos, en los que el estudiante se pone a prueba a sí mismo, mediante un ambiente evocador que el docente puede capitalizar mediante su acompañamiento, formulando preguntas cuestionadoras, identificando las oportunidades de mejora de los estudiantes,

guiándolos en las posibles claves conductuales que le permitan ejecutar de forma eficiente en el campo de acción profesional.

De otra manera, las interacciones con compañeros y con el docente le facilitan al estudiante un escenario para el despliegue de dichas competencias, para la identificación y regulación de estas en las actividades de la vida cotidiana, como presentar un parcial, una exposición o en el manejo del trabajo en grupo. Todas aquellas actividades en las que se ponen en juego diferentes emociones y son el campo de acción propicio para su expresión y manejo. Cabe aclarar que es un hecho espontáneo pero que bajo el lente del docente claramente se convierte en una oportunidad de formación.

Uno de los roles en el que el psicólogo ejerce su profesión es la enseñanza, dedicándose a la formación y preparación de los próximos colegas. En este ambiente es esencial que los profesores dentro de su proceso de formación profesional como docentes y como psicólogos se enfrenten a tareas emocionales que les permitan su propio desarrollo emocional enfocado en el acto de la metacognición, ya que el docente como modelo de conducta debe hacer uso permanente de dichas competencias y adicionalmente se convierte en el modelo a seguir del estudiante en diferentes situaciones, principalmente en las que corresponden al abordaje y lectura de problemáticas. Todas estas habilidades pueden quedar limitadas si el docente no las posee en su repertorio afectando su quehacer profesional. Ya está demostrado que en la formación de licenciados es un elemento central, sin embargo, como la mayoría de los docentes de los programas de psicología son profesionales que se dedican a la enseñanza de la psicología, este desarrollo puede no ser intencional o quizás nunca se presente.

Lo anterior cobra especial importancia en procesos como la selección de los docentes en las que se sugiere que no solamente se requieran elementos de corte de conocimientos, experiencia y publicaciones, sino que haya un elemento dentro de los criterios evaluativos

que sea referido al manejo y solvencia de diferentes competencias emocionales, mismas que sin lugar a duda tendrán un efecto potencializador en la motivación escolar y en el aprendizaje.

¿En qué deben centrarse los procesos de formación en competencias emocionales en los profesores? Este apartado es una construcción en la cual se integra la perspectiva del autor de la presente tesis y de algunas de las posturas de los entrevistados.

El trabajo con los docentes parte de la identificación, regulación y gestión de emociones. Un elemento central debe ser la expresión de las mismas y la identificación en otros. Es que finalmente los docentes son personas que con agrado o desagrado viven su profesión esta sensación es evidente en el ejercicio de la enseñanza, en el currículo oculto. Adicionalmente a ello, los estudiantes como interlocutores al interior del aula también generan emociones en el profesor que requieren de una gestión esencial para garantizar el ambiente de enseñanza aprendizaje. Con o sin intención el docente se enfrenta minuto a minuto a un público, a un observador y un aprendiz.

**4.4.2. Las diferentes actividades curriculares y extracurriculares** son actividades intencionadas y diseñadas para propiciar otro espacio de enseñanza, se ha encontrado por ejemplo qué actividades relacionadas con el arte facilitan la reflexión y la expresión de emociones. Sobre todo, para aquellos que no se les facilita de manera verbal, escrita o directa, este ejercicio busca que los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar con personas con las que usualmente no permanecen y que en este espacio puedan expresar y elaborar de una manera alternativa competencias emocionales.

Otra de las experiencias que se pueden replicar, es la generación de cursos de bienestar universitario que son transversales y que tienen un sentido de formación de competencias para la vida. Allí los estudiantes interactúan con pares de otros programas y les permite

adquirir estrategias de resolución de problemas y trabajo con equipos interdisciplinarios que los fortalece en la lectura de diferentes contextos y en la interacción con personas de su edad, que se convierten en entrenadores directos. Así mismo en estos cursos transversales, los estudiantes se salen del esquema academicista y se ven enfrentados a situaciones que los saca de su zona de confort poniéndolos en escenarios que les permite evaluar y conocer esos puntos fuertes y de desarrollo en su ámbito personal en el que está incluida la dimensión emocional.

Algunas actividades como las que se realizan desde pastoral los pone en el centro de problemáticas sociales en las que definitivamente se activan emocionalmente y con ello aprenden directamente en contexto su manejo emocional además del manejo de los otros en situaciones difíciles.

Otras actividades, como las de internacionalización, deportivas y culturales se han constituido hasta el momento en las acciones más cercanas del desarrollo de lo que se ha denominado “Formación integral”. Sin embargo, aunque han sido valiosas deben tener de manera explícita acciones comprometidas para el desarrollo de competencias emocionales, estableciendo establecer claramente las intenciones formativas dentro y fuera del aula, de manera personal o de manera social para que se logre hacer un seguimiento permanente del cumplimiento del requisito.

En esta línea y como lo refirió uno de nuestros entrevistados, lo que no se evalúa no se enseña. Por ello es necesario establecer las competencias a formar, los criterios de desarrollo, las acciones que permiten llevarlos a cabo y los diferentes formatos de evaluación probablemente a través de rúbricas.

**4.4.3. *El estudiante como actor***, es quizás la pieza esencial de todo el proceso porque finalmente, el sistema se activa en función de su proceso formativo y por lo tanto en su éxito

académico. Los componentes del currículo que le corresponden o más que eso donde se espera que participen son las tutorías individuales o grupales y el acompañamiento terapéutico.

Las tutorías individuales y grupales han sido hasta el momento una actividad realizada con el objetivo de reducir la deserción de los estudiantes mediante acompañamientos individuales y grupales que abordan problemáticas o habilidades que buscan fortalecer su rendimiento académico. Sin embargo, puede ser una herramienta desaprovechada porque de acuerdo con lo hallado en los resultados de esta investigación, las competencias emocionales pueden ayudar de manera definitiva en el rendimiento de las personas, a nivel académico y laboral.

Los espacios de tutoría, distribuidos y focalizados en la primera mitad del ciclo de formación profesional contribuyen de manera directa en la evaluación, alcance y formación de competencias emocionales. Las recomendaciones más representativas son, que debe hacerse mediante un proceso paso a paso, que debe ir de menor a mayor nivel de complejidad, que debe ser un espacio que secuencialmente lleve al estudiante a identificar desde los fallos o limitaciones más leves a los más complejos, y a su vez que le entrenen en un proceso de reflexión, evaluación y metacognición. El elemento inicial es que el estudiante conozca unos mínimos que debe tener, que pueda verificar su nivel de desarrollo y que tenga la madurez de pedir ayuda en caso de que la necesite. Este proceso no puede limitarse a unos pocos, porque es probable que muchas personas no hayan identificado sus dificultades, y que con el pretexto de estas actividades logren establecer los puntos de ayuda, adicionalmente que no se limiten a temas académicos, además que sea un proceso continuo que inicie con los estudiantes de primer semestre pero que no se limite a este nivel.

Por otra parte, es necesario entrenar o indicar a los docentes encargados de ello, en la identificación de personas que deban necesitar ayuda, en la posibilidad de guiar a aquellos estudiantes para que busquen ayuda o para mostrarles la importancia de buscar la ayuda adicional o complementaria a la recibida en las tutorías grupales o a las individuales de estos primeros niveles en las cuales se esperan procesos de menor tiempo y complejidad.

Lo anterior puede ser la puerta de entrada para el segundo punto, solicitar la apertura de un proceso psicológico cuando así lo consideren los estudiantes. Sin embargo, para que esto suceda se deben sobre pasar un par de barreras como son: el reconocimiento personal de la necesidad de acompañamiento profesional, los posibles sesgos que se tienen por necesitar un proceso terapéutico y las limitaciones normativas que hay en relación con una ayuda de carácter personal dentro de las instituciones universitarias. Se debe recordar que hasta el momento la directriz es remitir a EPS o centros de acompañamiento psicológico, sin embargo, muchos en este camino se pierden y al final terminan sin solicitar su proceso, o postergarlo indefinidamente. Esto lo único que ha traído son dificultades en la atención adecuada a consultantes, incremento en las tasas de suicidio o de incidencia de problemas emocionales que son evocados directamente en el contacto directo con la realidad.

El proceso psicológico se sugiere en la segunda mitad del ciclo de formación porque permitirá que los estudiantes estén mucho más maduros y de esta manera tendrán mayor adherencia al proceso, adicional a ello tendrán la mitad de la carrera para tener dar continuidad a un proceso largo y finalmente, tendrán habilidades más desarrolladas al momento de iniciar las prácticas profesionales; evento en el que, por lo general, se ven confrontados y entran en las crisis personales.

El proceso psicológico debe ser gratuito. En ningún caso podrá ser ofrecido por estudiantes de pregrado, deben ser atendido mínimo por estudiantes de especialización o psicólogos que no tengan que ver con el proceso de formación de los estudiantes.

**4.4.4. En relación con los directivos como actores dentro del sistema**, evidencia que son fundamentales en la formulación e implementación de políticas institucionales, sobre las cuales se dinamiza el ejercicio de enseñanza aprendizaje. Sin una visión clara y comprometida con los principios de la educación y los propósitos de la formación es difícil que las instituciones realicen acciones o se designen presupuestos para el cumplimiento de propósitos formativos.

Hay cuatro aspectos principales que deben ser atendidos desde las directrices institucionales

a. Políticas de selección docente: las condiciones que determinan la calidad de la docencia que exige o requiere una institución educativa, la determina cada institución. Sin embargo, un aspecto común es que los estándares son academicistas, lo cual no garantiza la formación de calidad. Un balance entre lo académico y lo personal sin lugar a dudas, reitero, favorecerá la motivación, y el rendimiento escolar. Un estudiante exitoso siempre réplica y potencia los aprendizajes de sus mejores docentes; ellos categorizan a los mejores como aquellos que les enseñan la profesión y la forma de asumir la vida.

b. Hasta la fecha varias universidades durante el proceso de selección docente le piden que desarrolle una pequeña clase que muestre tanto sus habilidades pedagógicas como su conocimiento en algún campo. Como sugerencia, en este aparte se podría incluir un ejercicio de competencias emocionales que sea evaluado mediante una rúbrica. Lo importante de esta propuesta es que no se pasen por alto porque hasta el momento son determinantes en el

ejercicio de enseñanza aprendizaje no solo de la psicología sino de todas las carreras profesionales.

b. Lineamientos para la implementación de actividades curriculares y extracurriculares que propendan de manera intencionada en el desarrollo de las competencias emocionales, que den cumplimiento al modelo pedagógico, establecen modelos de diseños de asignaturas, formulan bancos de ítems que garanticen una enseñanza que reduce las diferencias individuales y las características particulares de las sesiones de clase, todo ello en función de la calidad universitaria. Lo que están evidenciando y declarando es una intención formativa. Para llevar a cabo dicho proyecto se requiere tomar decisiones que obliguen a dedicar los esfuerzos curriculares para su cumplimiento, al interior del aula, en los procesos formativos, en la destinación de presupuestos y en los requisitos para llevar a cabo la formación al interior de la Institución.

Estos lineamientos deben ser propuestos y aprobados por la alta dirección para que sean de obligatorio cumplimiento y de total responsabilidad en el perfil de egreso de los profesionales. Esto se constituye en una marca de formación de los programas que además de permitirles ser competitivos en el mercado, den respuesta a los requerimientos sociales a los que se comprometen con la oferta educativa.

c. Un trabajo mancomunado interinstitucional que propenda por el desarrollo personal, la ética en la atención de las personas en los diferentes campos de acción del psicólogo y la eficiencia en el desarrollo de las competencias profesionales. Sí, la política establece que las instituciones de educación superior no deben realizar procesos psicológicos, y que adicionalmente no se puede obligar a los estudiantes de psicología a tener un proceso psicológico a pesar de tener estadísticas de profesionales con trastornos de salud mental, otros con problemas y finalmente, algunos que desencadenan problemas una vez están en el

ejercicio profesional, entonces debe establecerse un frente común desde la perspectiva micro es decir al interior de cada programa de formación, lo meso que se refiere a ASCOFAPSI (como líder en las determinaciones de las determinaciones de las facultades de psicología) y a nivel macro representado en esta instancia por COLPSIC (quienes estudian determinan y regulan el ejercicio profesional de los psicólogos)

Sí el sistema trabaja sincronizada y mancomunadamente, es posible que se considere parte del proceso formativo obligatorio, ya que el trasegar por los diferentes niveles de formación, que se retomaron en esta propuesta, permite garantizar que el estudiante tuvo las oportunidades necesarias para desarrollar esta dimensión y de manera preventiva con el mismo y con sus potenciales usuarios, se evidencia que realizó un ejercicio personal como apoyo a las competencias profesionales.

## CAPITULO V ANÁLISIS DE LO RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### 5.1 Análisis de los resultados

Esta investigación se desarrolla en el marco de las competencias emocionales, partiendo del de esta dimensión en el desempeño profesional de los psicólogos.

El interés principal es Analizar el currículo de los programas de Psicología en Colombia, para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales A partir de ahí, se formula un modelo curricular para el desarrollo de competencias emocionales en los programas de Psicología. En este capítulo se exponen los resultados más significativos y su respectiva discusión con la literatura existente.

El ejercicio de la docencia configura varios retos para las IES y para los docentes, entre ellas, una de las preocupaciones es ¿cómo ser más eficientes frente a lo que se enseña y en cómo se enseña? tema que no escapa a la formación de los psicólogos quienes además de tener una responsabilidad con el ejercicio de su profesión, deben abordar unas tareas propias de la formación profesional, pues su eje de trabajo es el ser humano, lo cual representa un compromiso que supera la formación académica, pues el comportamiento del ser humano es complejo, diversos y para esta mediados por las emociones, entre otros, aspectos que el profesional dela psicología debe atender.

La educación afectiva y emocional ha sido un tema que se aborda en la educación básica y secundaria pero que sigue siendo esquivo en la educación superior, en la cual, aunque permanece en sus documentos rectores, no se ven esfuerzos para lograrlo.

Desde otra perspectiva, existe otro grupo de autores que han considerado y abordados los fundamentos y propósitos de formación, y han hecho cuestionamientos sobre

¿cuáles son las posibilidades de enseñar desde el aula las habilidades emocionales para la vida en general y profesional?, añadiendo la pregunta ¿es la universidad el espacio que se debe encargar de ello?

Con estas inquietudes surgió la idea central de esta investigación, la cual permitió articular dos disciplinas, la pedagogía desde la perspectiva del currículo y la psicología, en la línea con la intensión formativa del doctorado en Educación.

En las diferentes etapas del proceso investigativo se realizó un análisis desde múltiples dimensiones y cada una de las aristas fue consolidando una postura teórica de la cual surge un modelo de formación en competencias emocionales que parte desde los elementos del currículo que puede ser abordado en los programas de psicología de Colombia.

### ***5.1.1 El currículo en los programas de psicología en Colombia***

El análisis documental permitió confirmar lo planteado por Zicavoet al., 2015, los cuales afirman que los programas curriculares se organizan en América Latina en dos grupos las competencias las específicas y las genéricas, las primeras buscan aportar a las habilidades y conocimientos propios el ejercicio profesional y las segundas son las que responden a los contextos socioculturales.

En relación con las competencias emocionales, se encontró que el concepto no se retoma directamente en los documentos y que una forma de incluir esta dimensión se realiza mediante el concepto de formación integral, elemento que es central en la propuesta formativa de los psicólogos que es mencionada 154 veces en los documentos revisados, resaltando que iguala el número de menciones relacionadas con las competencias académicas

lo que evidencia que son dos dimensiones que sin lugar a dudas tributan en favor del ejercicio profesional.

En este sentido y con base en Zicavo, et al., 2015 se puede concluir que, para tener éxito profesional, el camino que se debe recorrer no se suscribe exclusivamente a la formación académico profesional, sino que el desarrollo personal garantiza no solo un beneficio para los posibles usuarios de su servicio, sino claramente un acierto en favor de sí mismo.

Sin embargo, aunque se reconozca la importancia de la formación integral y en esta línea las competencias emocionales se esperaba encontrar asignaturas que materializaran este interés, pero los planes de estudios revisados no incluían ninguna asignatura denominada aunque esta manera de manera tímida e indirecta un par de asignaturas electivas se encamina al desarrollo de procesos específicos que pueden relacionarse, esto puede tener la función de dar cumplimiento a lo que se denomina formación integral.

Las investigaciones incluidas en el estado de la cuestión permitieron evidenciar que los estudiantes que ingresan a la educación superior carecen de habilidades emocionales. En la psicología, en la caracterización de los estudiantes de primer semestre y aun en el reporte de la directora de ASCOFAPSI, se encuentra de manera frecuente que uno de los criterios para la elección de la carrera, es el tener como motivación el resolver situaciones personales o familiares con una alta implicación emocional para el candidato.

La ruta de formación del estudiante lo enfrenta y confronta consigo mismo, llevándolo a identificar o a exacerbar las condiciones emocionales que no ha resuelto aún, generándole dificultades en su contexto personal y laboral. Este panorama plantea un desafío para sistema educativo el cual debe ofrecer espacios para el desarrollo personal de manera directa con un fin doble, el hacer de la persona alguien con habilidades para afrontar su realidad personal y

un profesional que pueda orientar y atender a los consultantes de manera “más objetiva y científica”.

Entonces, los planes de carrera deben lograr que los estudiantes a través de los diferentes ciclos de la formación (básica y profesional) y contando con todos los elementos del currículo, lleguen a consolidar sus competencias emocionales lo cual se logra mediante el establecimiento de objetivos claros, con perspectiva de futuro, dándole contenido a aquello denominado integral, entonces un estudiante en su proceso de formación debe tener la posibilidad de conocer, confrontarse, resolver y consolidar su dimensión emocional.

### ***5.1. 2 articulación de las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de Psicología en Colombia***

En primera instancia es satisfactorio encontrar que tanto en los documentos revisados (análisis documental) como en el discurso de los expertos, se resalta la importancia y la necesidad de revisar los aspectos formativos para dar sentido a lo que han denominado formación integral, denominación que se ha quedado corta y en muchos casos vacía, encontrando que para darle trasfondo a esta intención formativa es necesario incluir las competencias emocionales.

Esta investigación permitió develar que la formación en competencias emocionales debe darse desde primer semestre y hasta el final del ciclo de formación, se propone que sea gradual, partir de las bases conceptuales incluidas en asignaturas como motivación y emoción; hasta el desarrollo de habilidades mediante ejercicios diseñados por el docente que facilita la puesta en práctica al interior del aula.

En relación con ciclo de formación de pregrado, el desarrollo de las competencias emocionales se sugiere sea gradual y sistemático. Adicionalmente, debe incorporarse en

diferentes ámbitos desde lo personal hasta lo claramente disciplinar y profesional. El aula de clase se puede convertir en el espacio que facilite que los estudiantes la autoevaluación y la identificación de su nivel de desarrollo emocional para que así puedan tomar acciones para su mejora. De manera simultánea la institución podrá evidenciar y proponer planes de trabajo que propendan por la calidad de la formación de sus estudiantes.

Desde otra perspectiva, si en el currículo les da cabida a las competencias emocionales, dentro del plan de formación, esto posibilitara que los profesionales se desenvuelvan de manera adecuada indiferente del campo de acción donde se desempeñe como psicólogo. La anterior mirada y en general los resultados de esta investigación muestran que no existe una diferencia entre los requerimientos de los profesionales en cada uno de los campos de la psicología (recordar que los principales son el clínico y de la salud, educativo, organizacional, jurídico y social comunitario) ya que todos se dirigen al trabajo con seres humanos, llevando en sí mismo un factor y una necesidad común y es que los profesionales que se dediquen a la psicología requieren en su formación el componente emocional.

La marca profesional podría centrarse en el factor emocional como elemento diferenciador, ya que influye en las habilidades para intervenir en las situaciones problemáticas, facilitando el análisis, la comprensión de la realidad y la formulación de alternativas para a resolución de problemas. Las habilidades que se potencian con la dimensión emocional no solo se remiten al manejo individual, en los procesos grupales cobran especial importancia porque facilitan el trabajo en grupo, el cumplimiento de los objetivos debido a que el psicólogo tendría habilidades para la promoción y consecución de las metas de trabajo.

En contraste, los profesionales que no cuentan con este desarrollo emocional tendrán una lectura equivocada de las personas o de los contextos, así mismo en sus intervenciones podría incurrir en una activación emocional que afecte la evaluación durante un proceso de intervención impidiendo al profesional tomar distancia y conservar la objetividad para el manejo de los casos.

### ***5.1.3 el currículo como respaldo del desarrollo de competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales en estudiantes de Psicología***

El currículo en cada uno de sus componentes y etapas representan la posibilidad de hacer realidad la promesa de valor de una formación integral, como lo exponen los diferentes documentos revisados y más allá de ello la intención formativa de los diferentes programas de psicología.

Esta tesis permitió analizar cómo han sido diseñados los currículos de los programas de psicología y se pudo identificar que en general tienen un alto compromiso con la resolución de las problemáticas sociales, lo anterior está en línea de uno de los referente central, Gimeno Sacristán, 2013 quien refiere que “ es conveniente tensionar el discurso educativo planteado por esta intervención cultural que es la ciudadanía y preguntarse por lo que hace y deja de hacer la educación” (p.48) así como “ Se educa para la ciudadanía desde el ejercicio de la misma” (p. 42)

En relación con la implementación del currículo y específicamente con el micro, meso y macro currículo, se analiza si las estrategias desarrolladas por los docentes al interior del aula o mediante actividades extracurriculares, así como lo plasmado en los diferentes documentos institucionales, como el perfil de ingreso y egreso estableciendo como se relacionan o no con las competencias emocionales y se evidencia que hasta el momento no

se explicitan en asignaturas, estrategias o directrices la inclusión de la formación por competencias emocionales, sin embargo esto está en contraposición de lo que refiere Maldonado, 2010 ya que para este autor es necesario incluir este aspecto en el perfil de egreso como un valor agregado.

Quizás uno de los procesos curriculares más significativo es la evaluación, para el objeto de estudio de esta tesis cobra un particular interés, porque como no se incluyen las competencias emocionales en la formación, por lo tanto no amerita una evaluación, dicho de otra manera lo que no se evalúa no se puede intervenir, es entonces el momento para resaltar que es necesario realizar este proceso evaluativo en diferentes momentos, actores y procesos es así que, cuando se habla de estudiantes, de forma básica deberían evaluarse en el ingreso a la universidad, en la mitad de su proceso formativo, es decir hacia el 4to o 5to semestre y antes de iniciar las prácticas profesionales, todo ello redundaría en una identificación temprana o a tiempo y una intervención ajustada a las necesidades del estudiante.

Como se ha dicho antes los docentes son fundamentales en el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes por lo tanto se requiere que durante el proceso de contratación docente se incluya dentro de los criterios de selección las competencias emocionales y en la evaluación docente también sea incluida esta dimensión, esto permitirá identificar las posibles falencias, generando programas de intervención que por un lado muestre que es un interés y requerimiento institucional y por el otro brinde los elementos necesarios para la mejora y aplicación en estrategias pedagógicas o en el modelamiento de procesos de solución de problemas .

En relación con la institución la evaluación del currículo permitirá identificar la pertinencia de la inclusión de las competencias emocionales y sobre todo el impacto en las

habilidades profesionales de los egresados verificando su importancia en los procesos educativos de calidad y correspondencia con las necesidades sociales del contexto.

En conclusión y de acuerdo con lo propuesto por Gimeno Sacristán, 2007, la evaluación debe convertirse en un hecho permanente a lo largo del tiempo, e incluir todos los actores y de esta forma debe convertirse en una forma de retroalimentar el currículo. (p.55)

Uno de los sectores que evidencian claramente la necesidad y los beneficios de la formación por competencias emocionales es el sector productivo, paradójicamente este sector que en un primer momento demanda exclusivamente la formación de habilidades académico-profesionales, es el que ha revelado que un equilibrio entre los componentes académicos, productivos y emocionales tendrían mayor éxito que el obtenido con el esquema tradicional que ha privilegiado el enfoque académico.

Resalto que todos los entrevistados ven como una prioridad que la universidad en la formación de psicólogos debe aportar en el desarrollo de todas aquellas habilidades que afectan su ejercicio laboral inclusive su dimensión emocional, desde su abordaje personal y profesional retomando el hecho de que las consecuencias de una mala práctica afectan la vida de las personas que están involucradas en todos los tipos de intervención. Por lo tanto, un psicólogo que no tenga estas condiciones se verá afectado a sí mismo y por ende afectará a los demás.

#### ***5.1.4 Aportes al currículo para el desarrollo de las competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales de estudiantes de Psicología***

El aporte más significativo es el logro de la ruta de formación de las competencias emocionales en estudiantes de psicología que evidencia de manera clara e intencionada la

importancia del desarrollo de competencias emocionales en la calidad de las habilidades profesionales de los psicólogos.

La ruta de formación propuesta, se caracteriza por ser transversal, secuencial que incluye la participación de estudiantes, docentes, directivos; muestra las posibles relaciones que facilitan la retroalimentación bidireccional entre lo académico desarrollado en las universidades y las asociaciones que regulan y certifican los planes de formación a nivel nacional como COLPSIC agremiación de psicólogos, quien es la única asociación que está autorizada para la expedición de tarjetas profesionales pero no solamente eso, ella también se encarga de estudiar y dictaminar las condiciones actuales para el adecuado ejercicio de la profesión generando mecanismos de actualización.

Fruto de todo el análisis de las tablas de referencia se identificaron los siguientes hallazgos centrales para la formulación del modelo, en primera instancia, la labor del docente entendida como diseñador de metodologías de enseñanza que propicien el desarrollo de las competencias de los estudiantes; en segunda instancia, su labor de observación e identificación y reorientación de los estudiantes a intervenir y en tercer lugar, su rol determinante en el modelado de las competencias emocionales.

De otra parte, surge una categoría que emerge en el estudio de las competencias emocionales en la formación de los Psicólogos, es la relación que hay entre motivación, emoción y aprendizaje. En párrafos anteriores se ha resaltado el rol del docente en diferentes sentidos, ahora se retoma, el de motivador del aprendizaje, es quien mediante el uso de sus emociones puede facilitar y provocar la intención de adquirir nuevos aprendizajes. Así mismo, las emociones que el docente incorpora a sus clases pueden ser uno de los principales obstáculos del aprendizaje de sus estudiantes que se evidencia en el bajo rendimiento académico.

Otro aspecto, que se debe retomar es la relación docencia y emociones, la cual se presenta en cualquier nivel de formación. Se refiere al rol que cumplen los docentes como modeladores de conducta, ya que ante las diferentes situaciones cotidianas los estudiantes observan la manera en que interactúan, resuelven problemas y asumen las demandas del ambiente, ahora bien que tan desarrolladas están sus competencias emocionales, este puede ser uno de los aportes de esta tesis, pues se logra determinar que los docentes y en particular los de psicología deben tener un buen nivel de desarrollo en este tema; primero porque pueden detectar de forma temprana y oportuna en sus estudiantes a aquellos que requieran un apoyo más sólido para el desarrollo de sus habilidades. Y de otra manera porque como estudiosos de la conducta modelan la ejecución de las mismas en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje del currículo oficial o mediante el currículo oculto.

## **5.2 Conclusiones**

La conclusión central de todo este proceso investigativo es que las competencias emocionales son un factor potenciador de las habilidades profesionales, y que por su importancia debe ser un área de formación que se trabaje curricularmente.

Para el trabajo curricular es importante tener en cuenta que las competencias emocionales deben ser trabajadas mediante diferentes espacios académicos e involucrar a estudiantes, profesores y directivas.

Se logró establecer mediante el análisis documental cómo se han abordado en el currículo las competencias emocionales y profesionales en los programas de psicología, los resultados muestran que están ligadas a la formación integral pero que se recomienda que sean explícitas en los documentos y acciones por su valor formativo en las habilidades profesionales de los Psicólogos.

Así mismo, se pudo evidenciar a través de la mirada de expertos en la formación de psicólogos a nivel nacional e internacional, que es prioritario articular las competencias emocionales y profesionales al currículo de los diferentes programas de psicología en Colombia, esto le daría el respaldo necesario para que se integre en las agendas de trabajo de diferentes programas de psicología.

Las competencias emocionales son relevantes en la formación del psicólogo y ofrecen un valor agregado fundamental en la calidad y eficiencia del ejercicio de las habilidades profesionales, facilitando entre otros procesos, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la identificación de las problemáticas de los consultantes, la mejora en el logro y consecución de metas, el asertividad.

Así mismo, se puede identificar el valor del desarrollo de las competencias emocionales desde dos miradas, la primera preventiva en términos del crecimiento personal y en segunda instancia, la profesional propiamente dicha, ya que el psicólogo podrá anticipar las posibles reacciones frente a las problemáticas de sus consultantes o usuarios, facilitando su intervención en los diferentes campos de acción.

Adicional a ello, el compromiso ético de las instituciones y de los profesionales deben cumplir en el manejo de la salud mental donde se garantiza desde la perspectiva de los conocimientos y la inclusión de las competencias emocionales, recalcando que hasta el momento los diferentes programas han demostrado que ni las instituciones las entrenan, ni los profesionales las tienen. Este factor cobra importancia, porque como se evidenció en la revisión teórica, los estudiantes que ingresan a los programas de formación superior carecen de estas competencias y las instituciones dan por hecho que ya cuentan con ellas y por lo tanto no se enfocan en su formación.

Por otra parte, se evidencian que las intenciones de formación del ser humano desde “una mirada de la formación integral”, empieza a perder consistencia y coherencia al contrastarlo con los planes de estudio en donde se encuentra que hay un desbalance priorizando la formación científica, académica y profesional por encima de la formación emocional. Por supuesto no se trata de darle un valor superior; debe ser equilibrado para que se cumpla la intención formativa de una “formación integral” entendiendo esta no solo como una figura documental sino como una acción comprometida clara.

Así mismo, es necesario modificar la creencia de que al impartir asignaturas que abordan conceptualmente las emociones en el ciclo básico de la formación del psicólogo, ya están de alguna manera cumpliendo con las bases de la formación en esta temática, aspecto que dista mucho de la realidad. La formación por competencias emocionales debe incluir bases conceptuales y actividades prácticas en las que el estudiante pueda ponerse a prueba y entrenarse en la ejecución.

En relación con el currículo, se encuentra que es una categoría que engloba el modelo pedagógico, las metas de formación, los perfiles de ingreso y egreso. Adicionalmente, en los perfiles de egreso existe un especial interés por enunciar las habilidades y capacidades que desde el nivel “profesional” pero en ningún caso se especifican las competencias emocionales.

Otra conclusión central, es entender al docente como centro de formación, creación y modelamiento de las competencias emocionales, es quien tiene la relación directa con el estudiante, es el modelo de ser humano y de conducta que el estudiante ve cada día, es quien propone contenidos y didácticas que permitan conocer conceptualmente las competencias, pero también son los profesores quienes pueden intervenir en la formación y corrección de dichas habilidades haciéndolas cada día más cercanas y vividas para el estudiantes.

Rescatando un elemento fundamental que es la formación previa que debe tener para poder modelar y orientar explícita o implícitamente en el aula.

Si el docente tiene habilidades emocionales esto redundará en su actitud y en su actividad pedagógica lo que ya se sabe es que motivará el aprendizaje de los estudiantes, mejorará el ambiente escolar impactando de forma directa en el rendimiento escolar y en la retención estudiantil.

## **CAPITULO VI. APORTES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.1 Aportes de la investigación**

Esta investigación ha sido considerada por los entrevistados como pionera en el abordaje de las competencias emocionales con elemento potenciador de las competencias profesionales de los psicólogos.

En este sentido, fueron confirmadas en las diferentes etapas de la investigación, la necesidad de incluir el elemento emocional en la formación de los psicólogos como un aporte a la salud mental desde la perspectiva del profesional y por supuesto con un claro reflejo en la salud mental del consultante o beneficiario de los servicios psicológicos.

Producto de esta investigación se logró diseñar e implementar una asignatura denominada educación afectiva y emocional para los estudiantes de octavo semestre de la facultad de psicología de la Universidad Católica de Colombia, en la que de manera equitativa se abordan temáticas académicas y a su vez temáticas de desarrollo emocional, de hecho, durante el presente semestre se realiza una actividad colaborativa con el Tecnológico de Monterrey, en la cual los estudiantes realizan dos trabajos, un trabajo personal encaminado a la identificación y gestión emocional mediante la aplicación de un diario emocional y la práctica del mindfulness, y otro, en donde mediante un ejercicio aplicado se espera que los estudiantes evalúen e intervengan en una necesidad del grupo social el fin último es que puedan realizar un proceso de educación emocional.

La mirada de las emociones en la educación superior ha permitido volver la atención a la reflexión del equilibrio a nivel curricular de la formación académica y la formación emocional, cuestionando el hecho de la importancia de esta para el desarrollo de habilidades profesionales.

Así mismo en relación con el tema de la Pandemia se logra evidenciar que los jóvenes con mayores recursos emocionales pueden aportar de manera significativa a la sociedad y son los que están en menor riesgo de padecer desordenes psicológicos.

A partir de la revisión de la literatura y las conclusiones de esta investigación, se demuestra que la investigación y la formación en educación emocional debe ser intencionada dándole la importancia que merece en el desempeño de las competencias profesionales.

El presente estudio propone un modelo curricular que involucra diferentes actores del proceso, así como las actividades y momentos en donde se debe implementar. Presentando una ruta estructurada e intencionada, que incluye diferentes actores del proceso educativo, el cual tiene una alta probabilidad de ser eficaz para el cumplimiento de los objetivos formativos.

Es importante mencionar que la idea de formación integral debe ser sustentada mediante acciones concretas, actividades escolares y extraescolares, pedagógicas y administrativas.

Se espera que el abordaje de las competencias emocionales le brinde al estudiante una solución real y oportuna a sus necesidades. Esta acción tiene dos sentidos, uno relacionado con la promesa de valor de la formación integral y el segundo con la responsabilidad social que se tiene para atender procesos relacionados con salud mental y a responder a las necesidades de la sociedad.

## **6.2 Aportes a la línea de currículo**

En esta tesis se realizan principalmente tres aportes a la línea de currículo, el primero, la evaluación y estructuración de conocimientos científicos sobre los currículos de formación de los estudiantes en psicología que favorecen las competencias profesionales de los psicólogos. Desde una mirada de gestión curricular se realizó la evaluación de los currículos de seis programas de psicología y se contrastó con las vivencias de directivos y docentes.

El segundo aporte es la estructuración de currículos de formación profesional que propendan por la formación de competencias para la vida. Este se centra en la propuesta que involucra diferentes componentes de currículo y que se explicó a profundidad en el capítulo 4 en el cual se involucran los actores, los procesos y las actividades que pueden facilitar su desarrollo. Un elemento importante que se debe mencionar es que si bien la investigación se enfoca en las competencias profesionales de los psicólogos, específicamente por su campo de acción con seres humanos y con la salud mental, se evidenció que las competencias emocionales son importantes para la formación y el ejercicio de diferentes profesiones, porque en todas el ser humano se enfrenta a circunstancias que en un momento dado le exigen la gestión de sus emociones para facilitar los procesos de solución de problemas.

Finalmente, se hace una reflexión sobre la pertinencia de las competencias que se desarrollan en los currículos de formación de los estudiantes de psicología, pero desde una mirada no convencional, precisamente porque este tema no ha sido prioritario para el diseño curricular y aunque las políticas lo mencionan, sigue siendo nulo o escasamente abordado en un nivel práctico. De hecho, se hace un llamado para que se exija a los psicólogos realizar procesos que le permitan desarrollar y manejar esta dimensión durante el proceso de formación para reducir el impacto negativo que se incrementa en el ejercicio profesional propiamente dicho.

### **6.3 Limitaciones de la investigación**

Las limitaciones en esta investigación se relacionan con diferentes variables. En primer lugar, las dificultades de acceso de la información. Como se mencionó en los resultados, se solicitó el acceso al documento maestro, debido a que es ahí donde reposa la información curricular del programa. La segunda variable es que las instituciones participantes, aunque dieron su consentimiento para revisar la documentación publicada en las páginas WEB, no

nos permitieron nombrarlos en los resultados del proceso por temor un poco a la evaluación, a que los resultados mostraran que realmente es una dimensión en la que no hay grandes avances y compromisos

La tercera limitación es que sería importante ampliar la muestra abordando instituciones con diferentes características públicas y privadas, confesionales y no confesionales. Así mismo se recomienda emplear otras estrategias para la recolección de información como entrevistas a profesores y estudiantes, estudiar los micro- currículos porque quizás allí se pueda evidenciar mucho más tanto los contenidos como las metodologías de enseñanza que de manera directa o indirecta aportan al desarrollo de las competencias emocionales

#### **6.4 Futuros escenarios de investigación**

Considerando que esta investigación permitió volver la mirada a un aspecto básico de la educación como son las competencias emocionales, se proponen algunas investigaciones que se pueden abordar en el futuro y que den continuidad y soporte a este tema.

El primero, es un estudio longitudinal que permita recaudar datos con el fin de evaluar cómo funciona la propuesta realizada en esta investigación, estableciendo pequeños puntos de corte que evidencien la ganancia en cada una de las etapas. Esto podría constituirse como una investigación basada en la evidencia, en la cual los avances conceptuales no se limitan a la teorización si no que da paso a una transformación social y personal.

La segunda propuesta de investigación puede enfocarse en la aplicación del modelo no solo a programas de psicología; esto debido a que en todos los programas de educación superior se presenta una creciente necesidad de desarrollar estas habilidades. Adicionalmente, los beneficios de este conjunto de habilidades sin lugar a duda tienen grandes implicaciones en el éxito profesional en general.

La tercera propuesta está dirigida a un programa de formación para profesores de educación superior. Es importante recordar que una característica esencial de estos docentes es que no son licenciados. En la mayoría de los casos son profesionales dedicados a la formación de profesionales en su campo. Esta tesis mostro la importancia del modelamiento de los profesores en el manejo emocional y el afrontamiento en diferentes circunstancias de la vida. Por ello es fundamental que se diseñe una propuesta que tenga como objetivo el trabajo con este grupo poblacional.

La cuarta propuesta podría focalizarse en realizar un estudio comparativo entre tres grupos poblacionales; los estudiantes que ingresan a la educación superior, los profesionales que egresan de los programas de psicología y un tercer grupo profesionales con un tiempo de experiencia, con el fin de poder realizar la trazabilidad en el desarrollo de las competencias emocionales.

La quinta propuesta es la posibilidad de aplicar el modelo a instituciones en otros países y verificar su efectividad. Esto le daría validez al modelo propuesto en esta tesis.

La sexta propuesta es el diseño y aplicación de metodologías que faciliten el desarrollo de competencias al interior del aula. Esto facilitaría mucho la generación de las competencias emocionales en los estudiantes y a su vez la generación de las competencias en los docentes.

### Referencias Bibliográficas

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 122-144. Recuperado en 9 de mayo de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102010000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102010000200003&lng=es&tlng=es).
- Alvarez-gayou, J; Camacho, S; Maldonado, G; Atala, C; Olgún, A y Pérez, M (sf). La investigación cualitativa. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Tomado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Amador-Soriano, K; Velázquez- Albo, M; y Alarcón – Pérez, M (2018) Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45. Abril-junio de 2018.
- ASCOFAPSI (2018). Compendio de Competencias de los Psicólogos. Abril 2018. Observatorio de la Calidad en la Formación en Psicología. Recuperado de: [http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/Competencias\\_psic%C3%B3logos\\_abril\\_2018.pdf](http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/Competencias_psic%C3%B3logos_abril_2018.pdf)
- ANUIES, La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES, México, 2000.
- Baldwin, C. Renaissance Literary Theory and Practice. New York: Columbia UP, 1989.
- Barradas, M; Sánchez, J; Rivera, J; Camacho, M y Cruz, I. (2014). Inteligencia Emocional en estudiantes de Psicología de la U.V. e Ingeniería del ITV. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. No. 02 Julio-diciembre 2014

- Barradas, M; Guzmán, M; Gutiérrez, L; Pérez, J y Figueroa, R. (2019). Inteligencia Emocional esencial en el universitario. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Vol. 6 No. 11 enero – Junio
- Barroso Osuna, J, & Aguilar Gavira, S (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47),73-88. ISSN: 1133-8482. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Becerra, M y Campos (2012). El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos. Universidad de Chile.  
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBeerra%20FCampos.pdf?sequence=1>
- Beneitone, P; Esquitini, C; Gonzalez, J; Maty, M; Siufi,G y Wagennar,R (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Tuning América Latina*. Recuperado de: [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf)
- Best, S y Pairetti, C. (2014) La inteligencia emocional en la formación del psicólogo su emergencia y construcción como objeto de investigación. *Revista Científica UCES de* Vol. XVIII No 1 -primavera 2014
- Bisquerra, R y López- Cassá, E (2020) Educación emocional: 50 preguntas y respuestas. Editorialelateneo.com.ar
- Bisquerra, R (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*, Wolters Kluwer España, 2008. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliocatolicasp/detail.action?docID=4870881>.  
Created from bibliocatolicasp on 2019-07-22 21:25:13.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-

82. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin

Bunk, G (1994). La transmisión e las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*. No. 1, 1994. P-8-14

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Charria, V.H., Sarsosa, K., Uribe, A.N. & López, C.N. (2009). Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali. Póster interactivo presentado en XXXII Congreso Interamericano de Psicología (SIP 2009), julio, Guatemala.

Charria, V.H. & Sarsosa, K. (2010). Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali. Ponencia presentada en VI Congreso Internacional del Enfoque Basado en Competencias (CIEBC 2010), septiembre, Cartagena de Indias.

Charria, V. et al. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. *Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe*, 28, 133-165. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>

Casari, L (2010) *¿Es necesaria la salud mental en los psicólogos? It's necessary the mental health to be a psychologist?* Diálogos. *Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y ciencias de la Salud*. Universidad Nacional de San

Luis - Facultad de Ciencias Humanas. Vol. 1. No. 2. Julio 2010. pp. 29-41 Available from:

[https://www.researchgate.net/publication/259705423\\_Es\\_necesaria\\_la\\_salud\\_mental\\_en\\_los\\_psicologos\\_Its\\_necessary\\_the\\_mental\\_health\\_to\\_be\\_a\\_psychologist](https://www.researchgate.net/publication/259705423_Es_necesaria_la_salud_mental_en_los_psicologos_Its_necessary_the_mental_health_to_be_a_psychologist)  
[accessed Sep 10, 2019].

Chow, Belanger & Mcparland (2021). Comparing Positive Assertiveness in groups of students and Incarcerated individuals. *Education*, 141 (4), 177 -186.

Climént, J. (2017). Fortalezas y debilidades del concepto polisémico de “competencias”.

*Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 17(3), 1-30.

Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00033.pdf>

Colegio Colombiano de Psicólogos (2013). Perfiles por competencias del profesional en Psicología del Deporte, jurídica, neurociencias, psicobiología, organizacional y psicología social: ambiental, comunitaria y política.

Colegio Colombiano de Psicólogos (2014) Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la Salud.

Combroner, H (2018) Selección de personal desde la Inteligencia Emocional. Universitat

Jaumei. Recuperado de:

[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/176406/TFG\\_2018-Cambroner%20Alonso\\_Henar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/176406/TFG_2018-Cambroner%20Alonso_Henar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2002). Decreto 1527 de Julio 24 de 2002 por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Del Basto Sabogal, L; Ovalle Almanza, Ma (2015).. “Una mirada crítica a la relación currículo- sociedad”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 11, pp.111-127. Manizales: Universidad de Caldas.

Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91–103. Recuperado de [http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918_9.pdf)

De Juanas, A. y Fernández, M. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EESS. *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/257942458\\_Competencias\\_y\\_estrategias\\_de\\_aprendizaje\\_Reflexiones\\_sobre\\_el\\_proceso\\_de\\_cambio\\_en\\_el\\_EEES](https://www.researchgate.net/publication/257942458_Competencias_y_estrategias_de_aprendizaje_Reflexiones_sobre_el_proceso_de_cambio_en_el_EEES)

Departamento Nacional de Planeación - Presidencia de la república de Colombia Bases del plan nacional de desarrollo 2014-2018. Recuperado de: <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>

Dewey, John (1965). *The school and the society*. The University of Chicago Press. pp. 23-36. Recuperado de: [https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1907/Dewey\\_1907a.html](https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html)

Dewey, John (1897). My pedagogic creed *School Journal* vol. 54 (January 1897), pp. 77-

80 Recuperator de: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

Denzin, Norman K. **La ley de investigación: una introducción teórica a métodos**

**sociológicos**. Editorial: Prentice Hall (Englewood Cliffs, N.J.) 3ª edición. 1989.

Díaz, T y Alemán, P (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual*

Universidad Católica del Norte [en línea] (23), 1-15 [fecha de consulta 10 de

septiembre de 2019]. ISSN: 0124-5821. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006>

Elliz, H.C. & Ashbook (1988). Resources allocation model of the effects of depressed

mood states on memory. In: Forgas & Fiedler (eds.). *Affect, Cognition, and Social*

*Behavior*. Toronto: Nogrefe. Recuperado de:

<http://www2.psych.utoronto.ca/users/hasherlab/PDF/Mood%20and%20memory%20Costanzo%20&%20Hasher%201988.pdf>

Evoys, A., & Weschsler, D. (1981). *Contemporay Authors* (vol. 2). New Revision Series.

Detroit: Gale Research Company.

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación

superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*,

6(16), 110-125. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000074>

Farrel, A. (1970). *THE JESUIT RATIO STUDIORUM OF 1599* [Ebook]. Nueva York.

Recuperado de: <https://www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf>

Fragoso-Luzuriaga, Rocío (2015). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un

mismo concepto?, Número 16. Vol. VI. pp. 110 - 125

- Fernández-Berrocal et al. (2008) *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. La inteligencia emocional en la Educación. ISSN. 1696-2095. N.º 15, Vol. 6 (2) 2008, pp. 421 – 436
- Fernández-Berrocal, P; Cabello, R; Gutiérrez-Cobo, M (2017). *Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1) (2017), 15-26
- Gaeta, M.L. & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1976). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas.
- Gardner Gagné, R. M., de la Orden Hoz, A., & Soler, A. G. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*.
- Gallardo, A (2017). *Las Competencias Emocionales En El Currículum De Las Carreras De Pedagogía De La Universidad De Playa Ancha*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Educación. Universidad de Girona
- García, M.P. y Morillas, L.R. (2011). La Planificación de Evaluación de Competencias en Educación Superior, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14 (1), 113-124. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1302193022.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1302193022.pdf)
- García-Soto, Y., Flores, W. O., & Olivar-Molina, A. (2018). Competencias emocionales en la formación del profesorado de educación secundaria y su relación con las

- actitudes hacia las matemáticas. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2) 11-32. DOI: <https://doi.org/10.30698/recsp.v1i2.9>
- Gimeno Sacristán, J (2013). En Busca del sentido de la educación. Morata
- Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 4 de mayo de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es).
- Gimeno Sacristán, J (2007). EL currículum: Una reflexión sobre la práctica. Novena edición Morata
- Gimeno Sacristán, J (2002). EL currículum: Una reflexión sobre la práctica. Octava edición Morata
- Glatthorn, A., et al. (2005). Curriculum Leadership: Development and Implementation. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED500224>
- Gil, R (2009). La dimensión social del currículum: Una visión desde Nicaragua. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022402/8.pdf>
- González, J (2013) “Sociedad, educación y pensamiento histórico”, CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. (4). 1º año. 1-15. Hamui-Sutton, A (2013) Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica Investigación en educación médica Inv Ed Med 2013;2(8):211-216
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.

Hernández, R; Fernández y Baptista, P.(2014). Metodología de la investigación. Mc. Graw Hill.

Herrera, A; Restrepo, M, Restrepo; Uribe, A& López, C (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 2), 241-254.

Kane, M.T. (1992). The assessment of clinical competence. *Evaluation and the Health Professions*, 15, 163- 182. Recuperado de:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10119160>

Larraguivel, E (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa. Cuadernos del CESU. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lévy-Levoyer, C (2000). Gestión de las competencias. Ediciones Gestión.

<http://cidseci.dgsc.go.cr/datos/Gestion%20de%20las%20competencias-Claude%20Levy.pdf>

Ley 30 del 28 de diciembre de 1992. Congreso de la República de Colombia (1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

López, N (2003) La deconstrucción curricular. Bogotá. Magisterio

Maldonado, M (2016) Currículo con enfoque de competencias. Bogotá. Ecoe.

Maldonado García, M. Á. (2010). Currículo con enfoque de competencias. Ecoe Ediciones. <https://elibro-net.ucatolica.basesdedatosezproxy.com/es/ereader/ucatolica/69150?page=4>

Marín, J (2018). Investigar en educación y pedagogía. Ed. Magisterio. ISBN 9789582012960 consultado en <http://bibliotecadigital.magisterio.co.crai->

[ustadigital.usantomas.edu.co/book-](http://ustadigital.usantomas.edu.co/book-viewer/10INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf/10770/103628/1_paginas_137_-196)

[viewer/10INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf/10770/103628/1 paginas 137 -  
196](http://ustadigital.usantomas.edu.co/book-viewer/10INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf/10770/103628/1_paginas_137_-196)

- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3): 197-208.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27: 267-298.  
[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Merlino, A (2009). *Investigación Cualitativa en ciencias sociales: temas, problemas y aplicaciones*. Cengage Learning.
- Mertens, Leonard, *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*, Cinterfor, Montevideo, 2002.
- Morales M, Preciado D. Nader S., Hernández P. (2017). *La gestión curricular; procesos y tendencias. Una revisión documental*. Bogotá.
- Mungary, A (2001). La educación superior de trabajo profesional. *REDIE. Revista Electrónico de Investigación Educativa*, 3(1). [fecha de consulta 10 de septiembre de 2019]. ISSN: Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15503104>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2019). *Definición de Términos*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)(s.f). *Fundamentos conceptuales*.  
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/fo-article-299611.pdf>
- Navarro, Y., Pereira, M., Pereira, I., & Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*, 12(2), 202-216. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569006>

Nussbaum, M (2010). Sin fines de lucro. Katz Editores

Núñez, J (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. Cuadernos de Pesquisa v.47 n.164 p.632-649 abr./jun. 2017  
<http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>

Oaksford, M., Morris, F., Grainger, B., Williams, J., & Mark, G. (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22(2): 476-492.

Observatorio Laboral del Ministerio de Educación Nacional (2017) Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>

Olano, H (2007). Proyecto Tuning: una propuesta de competencias jurídicas para Colombia. Universidad de la Sabana. *Dikaion*, ISSN 0120-8942, Año 21 – Núm. 16 – 227-249 – Chía, Colombia – noviembre 2007

Okuda, M y Gómez – Restrepo, C (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV / No. 1 / 2005. 118-124.

Organización Internacional del Trabajo, [OIT]. (1993). Formación profesional. Glosario de términos escogidos, Ginebra: Cinterfor.

Oriola, S. (2017). Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña. *Universitat de Lleida*. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/405944/Tsor1de1.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

- Orduz, Marcela (2020) LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN: Aportes desde el humanismo, el currículo y la educación 4.0, en América Latina. C 1: LA FORMACIÓN INTEGRAL Y LA MISIÓN HUMANISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. Páginas de la 13-30  
<https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/54>  
<https://doi.org/10.26752/9789589297407.1>
- Parks, David J. (2011). Lest We Forget Our Past: a leader in Curriculum Development- Ralph Winfred Tyler. *The Educational Forum*, 75 (2011). 80-86.
- Pelagajar, M & Hernández, L (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia, cambio en educación*, 2015 13(3). P. 95 – 106
- Pérez, A., & Pérez, L. (2013). Competencias Docentes En La Era Digital. La Formación Del Pensamiento Práctico. *Temas De Educación*, 19(1), 67-84. Recuperado de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/381>
- Pérez, A (2011). ¿competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán (Comp), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.59-99). Morata
- Pereira, Z (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- RAE. (2019). Definición de currículo. *Diccionario del español jurídico*. Recuperado de: <https://dej.rae.es/lema/curr%C3%ADculo>
- Pinar, William F. (2014). *La teoría del currículo*, con estudio introductorio de J. M. García Garduño, Madrid: Narcea.

- Real Academia Española (RAE). (2019). Diccionario de la lengua española. Madrid, España. Recuperado de: <https://dle.rae.es/contenido/actualizaci%C3%B3n-2019>
- Rodríguez, M (2016). Retos del Psicólogo en Colombia en el contexto de la salud para el siglo XXI. Colegio Colombiano de Psicólogos. Recuperado de: [https://issuu.com/colpsic/docs/los\\_retos\\_del\\_psicologo\\_en\\_colombi](https://issuu.com/colpsic/docs/los_retos_del_psicologo_en_colombi)
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Nueva York: Guilford.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Signes, M; Amado, L y Acedera, A (2014). Desarrollo de las competencias emocionales del maestro eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje *Revista internacional de educación y Aprendizaje*, Vol. 2, No. 2, 2014 p. 27-36, ISSN 2255-453X
- Siza, M (2020) Dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes de educación media de la ciudad de Bucaramanga. Tesis para optar al título de Doctora en Educación. Universidad Santo Tomas.  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31600/2020MeredyMoreno.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Souto Romero, M (2012). Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior. Tesis doctoral. Universitat rovíra i virgili. Departamento de gestión de empresas. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Strauss, A y Corbin, J (2016) Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia. PP 3-16
- Taba, H (1974). Elaboración del currículum. Editorial Troquel. Recuperado de: [http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Taba\\_Unidad\\_1.pdf](http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_Unidad_1.pdf)
- Teruel, M (2000). La Inteligencia Emocional En El Currículo De La Formación Inicial De Los Maestros. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, no 38, agosto 2000, pp. 141-152
- Trujillo, M y Rivas, L. (2005) Orígenes, evolución y modelos de la inteligencia emocional. INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia. Enero a junio de 2005
- UNESCO, IESALC, (2010) Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción. Educación Superior y sociedad. Año 15 Número 1 Enero 2010. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191731>
- UNESCO, (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, UNESCO, París, Francia, 1998.
- Universidad Santo Tomas, (2019). Documento maestro Pregrado, Facultad de Psicología.
- Vargas- Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the cualitative research: Trends and challengers. Revista electronica Calidad en la educación superior, 3(1), 119 – 139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Vieytes, R (2009). Investigación Cualitativa en ciencias sociales: temas, problemas y aplicaciones. En Merlino, A (Coord.). *Investigación cualitativa en ciencias Sociales*. (pp.41-84). Cengage Learning.

Villegas, M. O. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, (26), 140-151.

Zicavo, N; Morales, M; Saavedra, E; Pino, M y Ricci, E (2015) La formación del psicólogo en América Latina: Enfrentando nuevos desafíos. Capítulo de libro Formación en Psicología de ALFEPSI. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/283461908>



## Anexo 2 Formato de validación de la entrevista

 <b>UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS</b> PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA	<b>UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO</b>
	<b>DOCTORADO EN EDUCACIÓN</b>
<b>VALIDACIÓN DE GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</b>	

### 1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO.

<b>Nombre y apellidos</b>	
<b>Profesión:</b>	
<b>Lugar de Trabajo:</b>	

### 2. DATOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN.

<b>2.1 Tema</b>	<i>Análisis curricular para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales, en los estudiantes de psicología</i>
<b>2.2 Pregunta de investigación:</b>	¿Qué papel debe cumplir el currículo por competencias en los profesionales de psicología, para el desarrollo de las competencias profesionales y emocionales?
<b>2.3 Objetivo General:</b>	Analizar el currículo de los programas de psicología en Colombia, para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales
<b>2.4 Objetivos Específicos:</b>	<p><b>Objetivo 1</b></p> <p>Caracterizar el abordaje del currículo en los programas de psicología en Colombia</p> <p><b>Objetivo 2</b></p> <p>Identificar cómo se articulan las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de psicología en Colombia.</p> <p><b>Objetivo 3</b></p> <p>Determinar como el currículo respalda el desarrollo de las competencias emocionales para el logro de las competencias profesionales de estudiantes de psicología</p> <p><b>Objetivo 4</b></p> <p>Realizar aportes al currículo para el desarrollo de las competencias profesionales a través de las competencias emocionales, a los programas de psicología a nivel nacional e internacional y específicamente a la Universidad Católica de Colombia.</p>

### 3. INSTRUMENTOS A VALIDAR

Guion de entrevista semiestructurada para expertos la formación de psicólogos a nivel nacional o internacional.

Procedimiento: Respetado juez experto, Incluya sus observaciones para cada una de las preguntas como comentario en este mismo documento.

En la parte final del documento encontrará un espacio para realizar sus observaciones generales sobre el instrumento.

## Guion de entrevista

### Previo a la entrevista.

1. Establecimiento de contacto inicial con el entrevistado.  
Envío por correo electrónico de la invitación a la entrevista, el consentimiento informado y la autorización de manejo de datos personales, que deben ser diligenciados y devueltos previo al desarrollo de la entrevista.

2. Presentación.

Buenos (días, tardes o noches), mi nombre es Itala Camargo, estudiante del Doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino y actualmente me encuentro realizando mi tesis doctoral denominada: “*Análisis curricular para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales, en los estudiantes de Psicología*”. El objetivo de esta entrevista es indagar identificar cómo se articulan las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de Psicología en Colombia.

La información obtenida a través de esta entrevista es confidencial y anónima, tiene una finalidad investigativa exclusivamente, en ningún momento se personalizará ni asociará la información con el entrevistado y las opiniones se analizarán de manera conjunta con la brindada por los otros entrevistados tal y como se manifiesta en el consentimiento informado de la entrevista

Le agradezco su sinceridad y espontaneidad en las respuestas, recuerde que en ningún momento se pretende valorar sus opiniones, puesto que no existen respuestas correctas o incorrectas a las preguntas.

Así mismo le solicito que me permita grabar la entrevista con la finalidad de agilizar la toma de datos y el uso de la grabación será con los fines de análisis de la investigación únicamente.

### Durante la entrevista

La entrevista se realizará a partir de 6 preguntas para dar inicio quisiera que me indicara

---

#### Preguntas

---

- 1 ¿cuál es la importancia de las competencias emocionales en la formación del psicólogo?
-

---

2 ¿cuál es el impacto de la formación en competencias emocionales en el ejercicio profesional del psicólogo?

---

3 ¿cómo se pueden incluir en el currículo la formación en competencias emocionales?

---

4 ¿qué competencias emocionales se deben se pueden formar?

---

5 ¿Los programas de psicología están cumpliendo con esta formación?

---

6 ¿cuál es la relación entre las competencias emocionales y la formación integral?

---

### **Cierre de la entrevista**

Quisiera ampliar la información sobre alguno de los aspectos que fueron abordados durante la entrevista.

Agradezco el valioso tiempo brindado en el desarrollo de esta entrevista y la importancia de sus aportes, los cuales son de gran relevancia para la presente investigación.

### **Observaciones generales sobre el instrumento:**

**Anexo 3 Carta de invitación y aceptación de la entrevista**

Bogotá abril 12 de 2021

Doctor

NN

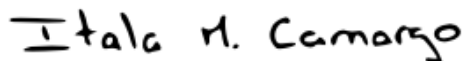
Bogotá

Respetado Doctor:

Me dirijo a usted con la finalidad de invitarla a participar en una entrevista, la cual es uno de los instrumentos que se empleará para recolectar información acerca del **fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales, en los estudiantes de psicología**. Su participación es fundamental para comprender cómo se articulan las competencias emocionales y profesionales en el currículo de los programas de psicología en Colombia.

Si acepta participar le pido me indique día y hora en la que esté disponible para llevarla a cabo y diligencie los siguientes formatos: identificación del experto y consentimiento informado.

Cordialmente,



Ps. PhD (c) Itala Marina Camargo Escobar

Doctorado en Educación

Universidad Santo Tomas

**Anexo 4 IDENTIFICACION DEL EXPERTO**

Nombre y Apellido: _____												
Profesión e Institución donde trabaja: _____												
<b>Formación académica</b>												
Pregrado: _____												
Institución: _____												
Año: _____												
Postgrado: _____												
Institución: _____												
Año: _____												
Postgrado: _____												
Institución: _____												
Año: _____												
Experiencia en la formación de psicólogos: (refiera de la más reciente a la más antigua)												
<table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%; border: none;">Cargo</th> <th style="width: 40%; border: none;">Años en ese cargo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="border: none;">_____</td> <td style="border: none;">_____</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">_____</td> <td style="border: none;">_____</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">_____</td> <td style="border: none;">_____</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">_____</td> <td style="border: none;">_____</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">_____</td> <td style="border: none;">_____</td> </tr> </tbody> </table>	Cargo	Años en ese cargo	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Cargo	Años en ese cargo											
_____	_____											
_____	_____											
_____	_____											
_____	_____											
_____	_____											

**Anexo 5 CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo \_\_\_\_\_, mayor de edad e identificado/a con C.C. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, por medio de la presente autorizo participar en la entrevista que será aplicada en la tesis doctoral de la **Ps. Msc. Ítala Marina Camargo Escobar**, titular de la cedula de ciudadanía número C.C.52514537, para la investigación de su tesis doctoral denominada: **“Análisis curricular para el fortalecimiento de las competencias profesionales a través del desarrollo de las competencias emocionales, en los estudiantes de Psicología”** del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino.

Certifico que se me ha explicado el objetivo de la investigación, que la entrevista se realizará por medio de la plataforma meet y será grabada para facilitar su transcripción, los datos relacionados con la privacidad e integridad propia serán manejados en forma confidencial bajo los criterios éticos y deontológicos estipulados en la Ley de 1090 de 2006.

La presente se firma en \_\_\_\_\_ a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del Año 2021.

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Identificación