



# Módulo de **Análisis de Problemáticas** **Psicológicas**



Presidente de la República  
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional  
María Victoria Angulo González

Viceministro de Educación Superior  
Luis Fernando Pérez

Publicación del Instituto Colombiano para la  
Evaluación de la Educación (Icfes)  
© Icfes, 2019.  
Todos los derechos de autor reservados.

**Autora**  
Ana Cristina Santana Espitia

**Colaboradores**  
William Jiménez-Leal  
Luis Manuel Silva Martín  
María del Pilar Soler Parra (Icfes)  
María Angélica Piñeros Rivera (Icfes)

**Edición**  
Juan Camilo Gómez Barrera

**Diseño de portada y diagramación**  
Linda Nathaly Sarmiento Olaya

**Fotografía portada**  
Muñoz, E. (2017)

#### ¿Cómo citar?

Icfes, (2019). *Marco de referencia del módulo de Análisis de Problemáticas Psicológicas. Saber Pro*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.

**Directora General**  
María Figueroa Cahnspeyer

**Secretaria General**  
Liliam Amparo Cubillos Vargas

**Directora de Evaluación**  
Natalia González Gómez

**Director de Producción y Operaciones**  
Mateo Ramírez Villaneda

**Director de Tecnología**  
Felipe Guzmán Ramírez

**Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo**  
María Paula Vernaza Díaz

**Oficina Gestión de Proyectos de Investigación**  
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

**Subdirectora de Producción de Instrumentos**  
Nubia Rocío Sánchez Martínez

**Subdirector de Diseño de Instrumentos**  
Luis Javier Toro Baquero

**Subdirector de Estadísticas**  
Jorge Mario Carrasco Ortíz

**Subdirectora de Análisis y Divulgación**  
Ana María Restrepo Sáenz

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0839-8

Bogotá, D. C., diciembre de 2019

## ADVERTENCIA

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del Icfes y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

# Tabla de contenido

---

▶ Preámbulo .....	5
▶ Introducción .....	6
▶ 1. Antecedentes .....	9
1.1 Marco legal .....	9
1.1.1 Saber Pro .....	9
1.2 Alcance de los exámenes de Estado .....	10
1.3 Normativa relacionada .....	10
1.4 Referentes teóricos del módulo .....	12
1.4.1 Hacia una evaluación centrada en competencias ..	16
1.4.2 Evaluación psicológica .....	29
1.4.3 Intervención psicológica .....	32
1.5 Historia del módulo .....	34
1.6 Generalidades del módulo .....	36
▶ 2. Diseño del módulo .....	39
2.1 Definición del objeto de evaluación .....	42
2.2 La estructura del objeto de evaluación: variables o atributos evaluados por el instrumento .....	45
2.3 Especificaciones del módulo .....	47
2.3.1 Tema o áreas (dominios) que cubre el módulo .....	47
2.3.2 Características de los contextos con los que se relacionan las preguntas .....	49
2.3.3 Distribución de los ítems y tipo de preguntas del módulo .....	50
2.3.4 Limitaciones del módulo .....	52
▶ Referencias .....	53

# Lista de tablas e ilustraciones

▶ Tabla 1. <i>Transición en el objeto de análisis de las evaluaciones educativas</i> .....	19
Tabla 2. <i>Comparación de las competencias en psicología propuestas por cinco modelos internacionales</i> .....	23
Tabla 3. <i>Afirmaciones y evidencias de evaluación</i> .....	48
Tabla 4. <i>Afirmaciones y evidencias de intervención</i> .....	49
▶ Ilustración 1. <i>Estratos del DCE</i> .....	40
Ilustración 2. <i>Ejemplo de resultados de aprendizaje</i> .....	41

# Preámbulo

---

Este marco de referencia ha sido elaborado por Ana Cristina Santana Espitia con la intención de satisfacer las necesidades de evaluación para la comunidad en general. Su construcción se llevó a cabo a partir de reuniones, discusiones, en los que participaron investigadores, asesores expertos y los encargados de las pruebas del Icfes. De igual manera, la escritura del documento contó con la participación de William Jiménez Leal y de Luis Manuel Silva Martín, quienes fungieron como pares académicos en la revisión del documento. Esto permitió garantizar miradas externas que aportaron, desde sus quehaceres y conocimientos, una confiabilidad y calidad académica.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) aplica desde el año 2003 el Examen de Estado para la Evaluación de Calidad de la Educación Superior (inicialmente se conoció con el nombre de ECAES, y a partir de 2010 recibió el nombre de Saber Pro), dirigido a los estudiantes que hayan cursado el 75 % de los créditos de sus programas académicos.

Evaluar la calidad de la educación superior parte del reconocimiento de la evaluación como un proceso permanente y continuo de recolección de evidencias que permita sustentar las inferencias acerca de los conocimientos, actitudes, habilidades o competencias que despliega un estudiante adscrito a un programa académico, en situaciones relacionadas con su quehacer profesional. La información que se obtiene a partir del desempeño de los estudiantes en tareas relacionadas con su formación disciplinar, en contextos propios del ejercicio profesional, permite formular inferencias relevantes para analizar la calidad de los programas académicos en procesos de autoevaluación institucional, tomar decisiones a nivel curricular y desarrollar mecanismos tendientes al fortalecimiento de competencias genéricas y específicas en los estudiantes en proceso de formación.

Para los estudiantes, disponer de información acerca de su nivel de apropiación de las competencias generales y específicas asociadas con su perfil ocupacional les permite comprender en qué áreas o dominios necesitan fortalecer sus competencias. Por tanto, los resultados obtenidos en la evaluación son un punto de partida para la cualificación de conocimientos, habilidades y competencias en el ámbito profesional, de manera que su ejercicio profesional se lleve a cabo con altos estándares de calidad, honestidad y compromiso ético.

---

En este marco de referencia, se presentan los objetivos de evaluación, la estructura y el contenido del módulo de Análisis de Problemáticas Psicológicas, que pertenece al Examen de Estado para la Evaluación de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro. Este módulo se oferta a estudiantes de programas asociados al núcleo básico del conocimiento (NBC) de psicología, que hayan cursado el 75 % de los créditos del programa. El objetivo principal de este documento, partiendo de un enfoque de evaluación por competencias, donde estas se operativizan a través de prácticas sociales, consiste en responder a las siguientes preguntas: ¿qué competencias se evalúan en el módulo de Análisis de Problemáticas Psicológicas? y ¿cómo se evalúan?

La respuesta a estas preguntas se encuentra distribuida en dos capítulos, que permiten esbozar y delinear los argumentos probatorios que sustentan la evaluación de competencias específicas en psicología. El primero de ellos, “Antecedentes”, presenta los antecedentes legales, la normativa asociada, los referentes teóricos y la historia del módulo. Estas referencias normativas y teóricas definen los objetivos y los alcances de los exámenes de Estado y, en particular, del presente módulo. En esa medida, se definen los objetivos y alcances del módulo y se aborda el origen de las competencias evaluadas (esto es, competencias de **evaluación** e **intervención** como eje central de la evaluación de competencias específicas de los estudiantes de psicología).

El capítulo “Diseño del módulo” inicia con una breve explicación sobre la noción de competencias y una sucinta indagación sobre el Diseño Centrado en Evidencias (en adelante DCE). Luego continúa la definición teórica y conceptual que fundamenta la definición de las competencias evaluadas en el módulo y las evidencias que sostienen dichas competencias. Asimismo, se alude a las especificaciones de prueba, así como a los aspectos técnicos y metodológicos que se deben tener

---

en cuenta en la construcción de ítems relacionados con las competencias de evaluación e intervención, de manera que el lector obtenga un panorama de los alcances y limitaciones del instrumento.

Este marco de referencia está dirigido a constructores de ítems, profesionales en psicología, así como a facultades y departamentos de psicología en modalidad presencial, virtual o a distancia, de manera que su lectura contribuya al mejoramiento continuo de la formación de los profesionales de psicología en el país.



# Antecedentes

---

## 1.1 Marco legal

Los exámenes de Estado que realiza el Icfes están sustentados en la Ley 1324 de 2009, en donde se establece que el objeto del Icfes es “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (artículo 12.º). Para estos efectos, en esta ley se le asigna al Icfes la función de desarrollar la fundamentación teórica de los instrumentos de evaluación, así como las de diseñar, elaborar y aplicar estos instrumentos, de acuerdo con las orientaciones que defina el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) (*Ibid.*, numeral 2).

En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado, Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica, Saber 3.º, 5.º y 9.º. Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con el módulo que es objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

### 1.1.1 Saber Pro

La Ley 1324 de 2009 establece el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior (artículo 7.º). También conforma, junto con otros procesos y acciones, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, de manera que es otro de los instrumentos de los que el Gobierno nacional “dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia” (Decreto 3963, 2009, artículo 1.º). Según lo reglamentado en el anterior decreto, el diseño definitivo de los nuevos exámenes Saber Pro tendrá una vigencia de, por lo menos, doce años (artículo 3.º). Una vez sea adoptado de manera definitiva cada módulo de los exámenes será posible iniciar la generación de resultados comparables.

## 1.2 Alcance de los exámenes de Estado

Vale la pena señalar qué instancias participan en los procesos de evaluación de la educación y de qué manera lo hacen. Por un lado, las funciones que le competen al Icfes, al MEN y a otras entidades en la evaluación de la educación básica, media y superior se delimitan de la siguiente manera: el MEN define las políticas, los propósitos y los usos de las evaluaciones, al igual que los referentes de lo que se quiere evaluar, en consulta con los grupos de interés; también hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. Así, a partir de los criterios definidos por el MEN, el Icfes diseña, construye y aplica las evaluaciones; analiza y divulga los resultados, e identifica aspectos críticos. Debido al desarrollo de estas funciones, otras entidades —como las secretarías de educación, los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.

Por otro lado, se cuenta con asesoría académica y técnica como parte fundamental de las labores propias del desarrollo de las evaluaciones a cargo del Icfes. Teniendo en cuenta que los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes se definieron de acuerdo con la política de formación por competencias del MEN, estas evaluaciones se desarrollaron en todas sus etapas (diseño, construcción de instrumentos, validación, calificación) con la participación permanente de las comunidades académicas y de las redes y asociaciones de facultades y programas, tanto en lo que se refiere a la educación básica y media como a la superior. Además, desde 2014 se ha contado con la puesta en funcionamiento de los Comités Técnicos de Área, que son una instancia consultiva de la Dirección de Evaluación para monitorear y hacer seguimiento a las evaluaciones que realiza el Icfes. Esta instancia está conformada por consultores de alto nivel en las distintas áreas evaluadas en los exámenes Saber.

## 1.3 Normativa relacionada

Para el caso específico de psicología, en 2002, asociaciones académicas como la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI), asociaciones de profesionales y varias universidades del país participaron en el proceso de diseño y construcción de los ECAES, teniendo como insumo el Decreto 1527 de 2002 (derogado en septiembre de 2003) y, luego, los lineamientos de la Resolución 3461 de 2003 del

---

MEN, por el cual se definieron las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología y se estipularon ciertas áreas de conocimiento.

La promulgación de la Ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, ha tenido implicaciones importantes en la comprensión de la psicología como ciencia, así como en la transición que se ha dado de evaluación de conocimientos a evaluación de competencias. En ese sentido, el artículo 1 de la presente ley define la psicología como

**una ciencia** sustentada en la investigación y **una profesión** que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano, desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, con la finalidad de **propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas en los diferentes dominios y contextos sociales** tales como: La educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de la vida. Con base en la investigación científica fundamenta sus conocimientos y los **aplica en forma válida, ética y responsable en favor de los individuos, los grupos y las organizaciones, en los distintos ámbitos de la vida individual y social**, al aporte de conocimientos, técnicas y procedimientos para crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones para una mejor calidad de vida [énfasis agregados].

Luego, el Decreto 3963 de 2009, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, estipuló en su artículo 2 que serán objeto de evaluación del ECAES las competencias genéricas necesarias para un óptimo desempeño profesional o académico con independencia del programa cursado, y las competencias específicas, que se definirán por el MEN, mediante la participación de la comunidad académica, profesional y del sector productivo. En respuesta a las exigencias planteadas por el Decreto 3963 de 2009, Torres (2011) menciona el trabajo realizado por ASCOFAPSI, que se concretó en la publicación de un documento titulado *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Documento preliminar-propuesta para discusión* (Ballesteros, González y Peña, 2010). Asimismo, el Colegio Colombiano de Psicólogos (2014) publicó el perfil de competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud, y en 2018, el Observatorio de la Calidad en la Formación en Psicología realizó un compendio de competencias de los psicólogos (Castro, Restrepo y Garavito, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, la evolución del marco normativo concerniente a la reglamentación de las características específicas de calidad para los programas de

---

pregrado en Psicología, de los Exámenes de la Calidad de la Educación Superior y del ejercicio de la profesión de psicólogo en Colombia han incidido tanto en la reglamentación de los criterios de calidad de los programas de psicología como en los aportes que desde las asociaciones gremiales y cuerpos colegiados se han producido en torno a la evaluación, bien sea de conocimientos o bien de competencias consideradas esenciales para el ejercicio de la profesión de la psicología en Colombia. Una indagación acerca de los énfasis teóricos de la prueba aplicada en psicología se presenta en la siguiente sección.

## 1.4 Referentes teóricos del módulo

Con relación al objeto de evaluación de los Exámenes de Estado, el artículo 27 de la Ley 30 de 1992 indica que los exámenes son pruebas de carácter oficial que tienen por finalidad “comprobar niveles mínimos de **aptitudes y conocimientos**” [énfasis agregado]. Desde un punto de vista conceptual, el Decreto 1527 de 2002 y luego la Resolución 3461 de 2003 en su artículo 2 expresan que el programa “comprenderá los **núcleos y dominios fundamentales del conocimiento en las áreas disciplinaria y profesional** que identifican la formación del psicólogo, incluyendo un conjunto de componentes básicos, los cuales no deben entenderse como un listado de asignaturas” [énfasis agregado].

La Resolución 3461 de 2003 define el *área disciplinar* como la formación teórica de tipo disciplinar e interdisciplinar que se integra mediante ejercicios, observaciones y prácticas en ambientes controlados, semicontrolados y naturales. Los componentes del área disciplinar, cuya descripción detallada se encuentra en Rodríguez *et al.* (2003), son:

- Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos.
- Bases psicobiológicas del comportamiento.
- Procesos psicológicos básicos y del comportamiento.
- Bases socioculturales del comportamiento humano.
- Problemas fundamentales de la psicología individual.
- Problemas fundamentales de la psicología social.
- Psicología evolutiva.

- Formación en procesos investigativos para la producción de conocimiento disciplinario.
- Medición y evaluación en psicología.

Las áreas profesionales, en conformidad con la Resolución 3461 de 2003, se definen como aquellas relacionadas con la fundamentación y formación en herramientas de práctica profesional, así como en intervención psicológica en los siguientes campos: clínico y de la salud, educativo, organizacional, social-comunitario y jurídico. En consonancia con este énfasis en el conocimiento de aspectos disciplinares y comportamentales, Torres (2011) menciona que las primeras aplicaciones del ECAES evaluaban en los estudiantes competencias de índole académico: interpretativa, argumentativa y propositiva, dirigidas a “aplicar el saber psicológico en la solución de problemas teóricos sugeridos en el Examen de Estado en relación con unas áreas de conocimiento estipuladas en la Resolución 3461 de 2003” (p. 123).

En la primera década del siglo XXI, los trabajos de Sánchez (2003), Puche (2003) y Peña (2007) representaron avances importantes en cuanto a la comprensión de la formación del psicólogo desde una perspectiva internacional, así como a la indagación de la estructura curricular de los programas de psicología a nivel nacional. De igual manera, dichos trabajos aportaron elementos al diseño curricular de los programas de psicología y la definición de los conocimientos evaluados en los Exámenes de la Calidad de la Educación Superior.

El trabajo de Sánchez (2003) fue uno de los productos elaborados en el marco de la invitación del Icfes a ASCOFAPSI para la elaboración del ECAES en psicología. En dicho estudio se analizaron fuentes documentales relacionadas con la formación del psicólogo en los EE. UU., la Comunidad Europea y España. De igual manera se analizaron planes de estudio de la época de algunas universidades de Chile, Brasil, México, Perú, Argentina y República Dominicana “de manera que puedan servir de referentes para mejorar en Colombia la *formación académica* de los psicólogos y hacer más *competente su ejercicio profesional* en correspondencia con los avances del conocimiento y la creciente complejidad social” (p. 1). En esta primera aproximación se vislumbra una relación estrecha entre formación académica disciplinar y competencias en el ámbito profesional.

---

Para mencionar dos ejemplos en este sentido, cabe señalar, en primer lugar, la propuesta en Estados Unidos de dominios de contenido planteados en el High School Psychology Curricula (Whitlock, Fineburg, Freeman y Smith, 2005; Torres, 2011), donde se sugieren cinco áreas de contenido:

- a.** Metodológico: Introducción a métodos de investigación.
- b.** Biopsicosocial: Bases biológicas del comportamiento, sensopercepción, motivación y emoción, estrés, afrontamiento y salud.
- c.** Evolutivo: desarrollo a lo largo del ciclo vital, evaluación de la personalidad.
- d.** Cognitivo: aprendizaje, memoria, pensamiento, y lenguaje, estados de la conciencia, diferencias individuales.
- e.** Variaciones del comportamiento individual y grupal: desórdenes psicológicos, tratamiento de los desórdenes psicológicos y dimensiones socioculturales del comportamiento.

Sánchez (2003) expone, en segundo lugar, el caso de la European Federation of Professional Psychologists' Associations (EFPPA), que, en sus primeras aproximaciones dirigidas a unificar la identidad y equivalencia de los procesos de formación académica y profesional de los psicólogos en la Unión Europea, propuso la creación de un *Diploma europeo de psicología* como parte del proyecto EuroPsy–T Framework (Lunt, 2002), que parte de tres supuestos.

Primero, la formación del psicólogo requiere al menos un programa académico de cinco años de estudios universitarios y un año de práctica supervisada. Segundo, los cinco años de formación académica comprenden un entrenamiento básico que posibilita al estudiante iniciarse en la práctica profesional en algún contexto propio del quehacer profesional. Posteriormente, al culminar los estudios universitarios, y luego del año de práctica de formación profesional supervisada, se obtiene la licencia legal para ejercer la práctica profesional.

Tercero, el período de formación académica se estructura en dos ciclos: un primer ciclo de tres años, enfocado a la introducción al estudio de la psicología, sus áreas

---

y campos con un abordaje centrado en el individuo, la formación teórico-práctica y el desarrollo de habilidades académicas, así como conocimientos interdisciplinarios y formación metodológica. El segundo ciclo, de dos años, enfatiza en el comportamiento de los individuos y grupos en contextos organizacionales y de sistemas sociales, así como al *practicum* y al proyecto de investigación de tesis, y culmina con una titulación similar al máster del sistema anglosajón. El año adicional de entrenamiento profesional se organiza fuera de la universidad, a cargo de instituciones o centros autorizados para ello, a fin de obtener con posterioridad la licencia legal.

La investigación de Puche (2003) se enfocó en el análisis preliminar del estado del arte de la psicología académica en Colombia, a partir de la información recopilada en el formato de caracterización de los Programas de Pregrado de Psicología Ascofapsi-Icfes, diligenciado por 33 programas de psicología a nivel nacional. Como conclusiones principales de tal investigación, se encuentra que algunos planes curriculares se dirigen a multiplicar contenidos dispersos en varios campos temáticos sin focalizar esfuerzos en renovaciones curriculares tendientes a fomentar herramientas desde las cuales abordar la realidad psicológica. La autora, asimismo, planteó dos interrogantes de gran importancia en el marco de la construcción del Examen de Calidad de la Educación Superior en psicología:

¿Cuál es el impacto de las múltiples opciones teóricas en las que se trabaja y cuyos problemas teóricos no han terminado de plantearse y menos aún de resolverse en los programas de psicología? Podría decirse que la presencia de un cierto eclecticismo es un primer resultado, el cual se ve reforzado por el énfasis hacia la profesionalización. ¿Cuáles son los epistemes guías para la formación actual de los psicólogos en Colombia? La respuesta más general es que la psicología marcha hacia una formación con un corte aplicado y profesionalizante [...]. La propuesta del ECAES con la construcción de las pruebas va a jugar un papel decisivo frente a esta disyuntiva (p. 29)

Peña (2007) realizó una revisión de programas y cursos de psicología ofrecidos en diferentes universidades de Europa, Latinoamérica y Norteamérica. Entre sus conclusiones destacan una serie de implicaciones **teóricas** y metodológicas que inciden no solo en la estructuración de los currículos, sino en la definición de cuáles serían los objetos de conocimiento susceptibles de ser evaluados como parte de la calidad de los programas académicos:

- Los Departamentos y Facultades de Psicología en Norteamérica, Europa y Latinoamérica enseñan todos “psicología” desde dos aproximaciones: una enfocada en procesos básicos, psicología de la personalidad, del desarrollo y social, y otra centrada en la psicología profesional vista desde las diferentes áreas de actuación de la psicología.
- Los cursos de psicología cuentan con un sílabo, en el cual se describen sus contenidos y objetivos.
- La formación metodológica que se imparte en las universidades se fundamenta en metodologías cuantitativas, con conocimientos sólidos en estadística y psicometría.
- La formación “no psicológica” gira en torno a *conocimientos instrumentales* (p. ej. idioma extranjero, competencias lecto-escritas, habilidades informáticas e informacionales), *conocimientos interdisciplinarios útiles* para la comprensión de lo psicológico (p. ej. filosofía, antropología, biología) y *conocimientos de formación integral* (historia, economía, política). Esta formación es ofrecida por unidades académicas diferentes a los departamentos de psicología.
- Desde el punto de vista de enfoque de contenido de los cursos de psicología, lo que predomina es el enfoque *cognitivo*, seguido por los enfoques *psicobiológicos* y *conductistas*. Algunas aproximaciones como la psicoanalítica, sistémica o crítico-social aparecen con poca o nula frecuencia.
- Se aprecia una tendencia a vincular la psicología con disciplinas de las ciencias de la vida (p. ej. neurociencias, psicobiología, psicología comparada y psicología evolutiva).

### **1.4.1 Hacia una evaluación centrada en competencias**

A mediados de la primera década del siglo XXI se comenzó a dar una transición a nivel mundial desde el discurso enfocado en formación académica, entendida como la adquisición de conocimientos, hacia una perspectiva centrada en la noción



---

de competencias como concepto articulador en el que confluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas en la resolución de problemas prácticos relacionados con el ejercicio profesional. Esta tendencia se ha dado como consecuencia de fenómenos relacionados con la globalización, el desarrollo tecnológico, el cuestionamiento del rol tradicional del Estado-nación, la configuración urbana reflejada en megaciudades con alta densidad poblacional, la alta oferta-demanda de bienes y servicios, la emergencia de nuevos modelos y dinámicas familiares (OECD, 2016), así como la conectividad, la virtualidad y los modos alternativos de interacción docente-alumno (Mojica y Álvarez, 2018).

Considerando estos aspectos, el informe del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), dirigido a generar estrategias tendientes para la mejora de las estructuras educativas en Europa, señala que el interés por el desarrollo de las competencias en escenarios educativos obedece a la necesidad de mejorar la ocupabilidad de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento, la necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones y la necesidad de un nuevo paradigma educativo, centrado en *qué aprenden los estudiantes, más que en los contenidos que se enseñan* (Gairín et al., 2009).

Cuando se indaga por la noción de competencia, no hay unicidad en la definición, ya que diversos autores enfatizan ciertos componentes a la hora de operacionalizar lo que significa ser una persona competente. Autores como Perrenoud (1999), Lasnier (2000), Le Boterf (2001), Roe (2002) y Rué y Martínez (2005) se centran en la capacidad de actuar de manera correcta, eficaz y adecuada en un tipo de situación. Otros autores enfatizan en que es un saber-hacer complejo (Lasnier, 2000; Rué y Martínez, 2005), que es el resultado de la articulación de conocimientos, actitudes, motivaciones, habilidades (Allen, Ramaekers y Van der Velden, 2003; ANECA, 2007; AQU, 2004; González y Wagenaar, 2003; Lasnier, 2000; Le Boterf, 2001; Rué y Martínez, 2005; Schmelkes, 1991). Una exposición más detallada de las definiciones de competencia se encuentra en Gairín et al. (2009), Ballesteros et al., (2010) y García (2012).

Pese a la diversidad terminológica que enmarca la definición de competencia, se pueden rastrear algunos elementos comunes como conocimientos, motivación, actitudes, habilidades, destrezas, que se movilizan en el marco del saber-hacer o aprender haciendo, para brindar soluciones eficaces a situaciones que se desarrollan en contextos particulares. Uno de los principales inconvenientes de las aproximaciones tradicionales a la noción de competencia radica en el carácter abstracto de dichas

---

definiciones, donde no se especifican los elementos situacionales y de contexto donde hablar de competencia tiene sentido. Por esta razón, la operativización de la competencia requiere considerar las actividades que los seres humanos realizan en el marco de prácticas sociales, de comunidades compartidas de práctica. Aquí la práctica social puede conceptualizarse, en términos de Cole y Cagigas (2009), como “maneras habituales de llevar a cabo actividades socialmente valiosas mediante la participación en algún grupo o unidad social circunscrito proximalmente al individuo” (p. 127).

Las competencias se definen, para efectos del marco de referencia que nos ocupa, como la articulación de conocimientos, habilidades y destrezas en la identificación, abordaje, interpretación, análisis y ajuste de las actividades a realizar frente a situaciones que discurren en prácticas sociales relacionadas con la praxis del psicólogo. Cabe indicar que estas situaciones cuentan con una configuración ambiental concreta y unos requerimientos normativos específicos.

Para especificar lo anterior, resulta pertinente indicar la evolución del objeto de estudio de las evaluaciones educativas, a fin de tener una panorámica de la propuesta que se ha de desarrollar en el presente módulo. En la tabla 1 se aprecian las tres fases de abordaje del objeto de análisis en las evaluaciones educativas, en donde, primero, a partir de una concepción de rasgo (conjunto de conductas relacionadas que aparecen y desaparecen juntas de manera consistente en diferentes situaciones), se definían atributos psicológicos en términos de capacidad (p. ej., inteligencia lingüística-verbal). Segundo, la adopción del término competencia puso el énfasis en la incorporación de un repertorio de saberes y habilidades ante una situación problema, destacando una concepción de estado (comportamientos o respuestas que se presentan en determinada situación, pero no en condiciones diferentes).

En tercer lugar, si se considera la práctica social como objeto de análisis permite especificar cuáles son los comportamientos que se consideran ajustados en el seno de prácticas culturales que cuentan con una configuración física concreta y con criterios normativos característicos de dichas situaciones. Con ello, se operativiza y contextualiza lo que a nivel de rasgo o de competencia puede quedar en un plano teórico, ampliando así las posibilidades no solo de comprensión de las características psicológicas de interés, sino también proporcionando pautas para el diseño de tareas adecuadas para la evaluación de tales características desde una aproximación situada.

**Tabla 1.** Transición en el objeto de análisis de las evaluaciones educativas

Rasgos	Competencias	Prácticas sociales
<p data-bbox="253 520 500 596">Inteligencia lingüístico-verbal</p> <p data-bbox="230 653 522 1266">Capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, mnemónica, la explicación y el metalenguaje) (Gardner, 1987).</p>	<p data-bbox="626 520 834 596">Comunicación escrita</p> <p data-bbox="581 653 880 1556">Evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado (Icfes, 2019).</p>	<p data-bbox="1008 520 1333 596">Comprensión de desenlaces en cuentos</p> <p data-bbox="948 653 1383 1850">Ejemplo: A partir de la lectura hecha del libro <i>El Principito</i>, escriba un texto de no más de dos páginas tamaño carta, en el cual usted presente: a) un breve resumen del libro, b) su interpretación personal de la problemática social que intenta plantear el autor de la obra y c) una propuesta personal de finalización diferente de la historia. Del texto que usted presente se evaluará, en cuanto a forma: ortografía, aplicación de normas gramaticales, ilación. En cuanto a contenido: que incluya respuesta a las tres tareas planteadas, que el resumen sea completo en cuanto a tema de la historia, personajes, sitio en donde se desarrolla la historia, nudo y desenlace; que la interpretación de la problemática sea plausible y la originalidad en cuanto a la propuesta de finalización (Pardo y Rocha, 2009, p. 25-26).</p>

---

La transición desde enfoques conceptuales y de orden disciplinar hacia aproximaciones competenciales y a actividades que se desarrollan en prácticas sociales ha conducido cambios en la naturaleza de la evaluación de los aprendizajes. De acuerdo con Gairin *et al.* (2009), los cambios se han dado en tres sentidos: (a) *cambio en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje*, donde la acción se orienta en la indagación por el nivel de consecución de los objetivos establecidos; (b) *cambio en los contenidos objeto de evaluación*, en donde la calidad de los aprendizajes se analiza en función de la capacidad de usar de manera holística los conocimientos, actitudes y habilidades y aplicarlos de manera activa y eficiente en tareas específicas, y (c) *cambios en la lógica de evaluación*, donde la evaluación funge como herramienta para indagar por los resultados individuales y como mecanismo de comprobación a nivel institucional, en tanto que es posible establecer el grado en el que una institución educativa consigue que sus graduados desarrollen aquellas competencias declaradas en los perfiles de formación y de egreso.

Colombia no ha sido ajena a esta transición de un enfoque disciplinar a un marco competencial (MEN, 2012) y, en ese sentido, el Educational Testing Service (ETS) sugirió al Icfes en 2007 la implementación del DCE (Mislevy, Almond y Lukas 2003, Icfes, 2018c), como modelo que fundamenta la elaboración de instrumentos de evaluación educativa en diferentes momentos del proceso educativo (Saber 3.º, 5.º, 9.º, 11.º y Saber TyT y Pro) en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (SNEE) (Icfes, 2013, 2018b). Asimismo, la conceptualización de la psicología en la Ley 1090 de 2006 a partir de la definición de la Organización Mundial de la Salud, en la que se subraya la naturaleza biopsicosocial del individuo, ha incidido en la consideración del psicólogo como un profesional de la salud (artículo 1, párrafo 1), y esto a su vez ha tenido repercusiones en la certificación del ejercicio profesional de la psicología.

En respuesta a las exigencias planteadas por el Decreto 3963 de 2009, y en consonancia con los cambios actuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los paradigmas evaluativos, se realizaron varios estudios en Colombia en la segunda década del siglo XXI, con dos tendencias diferenciadas:

- Análisis de modelos competenciales aplicados por universidades y asociaciones gremiales en diferentes partes del mundo.

- Análisis curricular de los programas de psicología no solo a nivel pregrado, sino también posgrado, considerando también la metodología de enseñanza (presencial, virtual y a distancia).

En ese orden de ideas, dentro de los estudios enfocados en modelos competenciales, Ballesteros *et al.* (2010) mencionan en ese sentido que

De acuerdo con Reidl (2009) las definiciones de competencia profesional se han abordado desde dos enfoques principales. El primero se centra en los roles o funciones que deben desempeñar los psicólogos; al centrarse en lo que los psicólogos hacen, este modelo ha recibido el nombre de “modelo de salida”. El segundo se centra en los contenidos curriculares que deben seguirse para la formación de los psicólogos; al centrarse en la formación que reciben los estudiantes y profesionales, este modelo ha recibido el nombre de “modelo de entrada” (p. 27).

Para ello, se procedió a revisar experiencias de formación en psicología profesional en Europa, Estados Unidos, Canadá, Australia y América Latina (México, Chile, Argentina y Colombia), donde se detallan tanto modelos de competencia del psicólogo a nivel de entrada como de salida en el nivel competencial. Producto de ese ejercicio investigativo, los autores señalan que existe una necesidad presente en estamentos e instituciones en torno a delimitar y estandarizar las competencias profesionales de los psicólogos, de manera que sea posible unificar tanto criterios evaluativos como prácticas formativas. A partir de esta lectura contextual, Ballesteros *et al.* (2010) formularon un modelo de competencias genéricas y específicas del psicólogo en Colombia, donde se enfatiza en un modelo de salida, atendiendo a las características del contexto nacional. Las competencias genéricas son transversales a varias disciplinas y, por tanto, son compartidas por varias profesiones. Dichas competencias son las siguientes:

- Diseño de programas.
- Evaluación y definición de metas.
- Intervención.
- Comunicación.
- Investigación.
- Seguimiento.

---

Las competencias específicas constituyen una materialización de las competencias genéricas anteriormente mencionadas, en cuatro áreas específicas: clínica y de la salud, educativa, trabajo y social. Posteriormente Torres (2011) revisó los modelos de formación de competencias, en función de aquellos con mayores desarrollos investigativos en Latinoamérica. A nivel internacional, seleccionó modelos internacionales como el de European Diploma in Psychology (EuroPsy) (Bartram y Roe, 2005), el de la American Psychological Association (Leigh *et al.*, 2007); el modelo de la Canadian Psychological Association (Anderson *et al.*, 2007), el modelo de la Australian Psychological Society (Cranney *et al.*, 2009) y el modelo de la New Zealand Psychologists Board (Annan *et al.*, 2004). La comparación de estos modelos se muestra en la tabla 2. A nivel nacional, Torres (2011) seleccionó el modelo de formación de competencias genéricas y específicas propuesto por ASCOFAPSI (Ballesteros *et al.*, 2010), así como modelos de competencias éticas, profesionales y de investigación propuestos desde varias universidades del país.

Como resultados de dicha comparación, Torres (2011) menciona que los modelos tienden a agrupar las competencias en categorías relacionadas con los saberes fundamentales a nivel teórico o práctico, como pensamiento crítico, establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y profesionales, la implementación de procesos de evaluación e intervención, así como el respeto ante la diversidad cultural e individual.

**Tabla 2.** Comparación de las competencias en psicología propuestas por cinco modelos internacionales

«Modelo del cubo» de la American Psychological Association (APA)	Modelo de EuroPsy	Modelo de la Canadian Psychological Association (CPA)	Modelo de la Australian Psychological Society (APS)	Modelo de la New Zealand Psychological Board
<p><b>Competencias funcionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesionalismo.</li> <li>- Práctica reflexiva.</li> <li>- Métodos de conocimiento científico.</li> <li>- Relaciones.</li> <li>- Diversidad individual y cultural.</li> <li>- Política de estándares éticolegales.</li> <li>- Sistemas interdisciplinarios.</li> </ul>	<p><b>Competencias primarias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición de objetivos.</li> <li>- Evaluación.</li> <li>- Desarrollo.</li> <li>- Intervención.</li> <li>- Evaluación.</li> <li>- Comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones interpersonales.</li> <li>- Evaluación.</li> <li>- Intervención.</li> <li>- Investigación.</li> <li>- Ética y estándares.</li> <li>- Consulta.</li> <li>- Administración.</li> <li>- Supervisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Atributo 1:</b> conocimiento y comprensión de la psicología.</li> <li>- <b>Atributo 2:</b> métodos de investigación en psicología.</li> <li>- <b>Atributo 3:</b> habilidades de pensamiento crítico en psicología.</li> <li>- <b>Atributo 4:</b> valores en psicología.</li> <li>- <b>Atributo 5:</b> habilidades de comunicación.</li> <li>- <b>Atributo 6:</b> aprendizaje y aplicación de la psicología.</li> </ul>	<p><b>Competencias nucleares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina, conocimiento, erudición e investigación.</li> <li>- Diversidad, cultura y Tratado de Waitangi.</li> <li>- Práctica, profesional, legal y ética.</li> <li>- Enmarcar, medir y planificar.</li> <li>- Intervención e implementación del servicio.</li> </ul>

Continúa en la siguiente página

«Modelo del cubo» de la American Psychological Association (APA)	Modelo de EuroPsy	Modelo de la Canadian Psychological Association (CPA)	Modelo de la Australian Psychological Society (APS)	Modelo de la New Zealand Psychological Board
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación.</li> <li>- Relaciones profesionales y comunitarias.</li> <li>- Práctica reflexiva.</li> <li>- Supervisión.</li> </ul>
<p><b>Competencias funcionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación y conceptualización de casos.</li> <li>- Intervención.</li> <li>- Investigación y evaluación.</li> <li>- Supervisión y enseñanza.</li> </ul>	<p><b>Competencias facilitadoras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategia profesional.</li> <li>- Desarrollo profesional continuo.</li> <li>- Relaciones profesionales.</li> <li>- Investigación y desarrollo.</li> </ul>			<p><b>Competencias nucleares adicionales para los psicólogos en los contextos clínico y educativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento disciplinar: fundamentos científicos e investigación.</li> </ul>

Continúa en la siguiente página



«Modelo del cubo» de la American Psychological Association (APA)	Modelo de EuroPsy	Modelo de la Canadian Psychological Association (CPA)	Modelo de la Australian Psychological Society (APS)	Modelo de la New Zealand Psychological Board
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración y gestión.</li> <li>- Promoción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marketing y ventas.</li> <li>- Administración de cuentas.</li> <li>- Administración de la práctica.</li> <li>- Aseguramiento de la calidad.</li> <li>- Auto-reflexión.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidad, cultura y Tratado de Waitangi.</li> <li>- Encuadre, medición y planeación: evaluación y formulación.</li> <li>- Intervención.</li> <li>- <b>Competencia cultural.</b></li> </ul>

Tomado de Torres (2011, p. 125)

El Colegio Colombiano de Psicólogos (2014) postuló dos tipos de competencias: transversales y específicas. Las competencias transversales se agrupan en los siguientes dominios:

1. Dominio de la acción profesional.
  - 1.1 Práctica basada en evidencia.
  - 1.2 Autoevaluación y autocuidado.

- 
- 2.** Dominio de ética y valores.
    - 2.1** Ética y valores.
    - 2.2** Manejo confidencial de la información.
    - 2.3** Respeto por la dignidad de las personas.
  
  - 3.** Dominio de relaciones interpersonales e interdisciplinarias.
    - 3.1** Relaciones basadas en el respeto.
    - 3.2** Relaciones.
  
  - 4.** Dominio de contexto, cultura y diversidad.
    - 4.1** Lectura del contexto.
    - 4.2** Análisis cultural.
    - 4.3** Adaptabilidad a la población diversa.
  
  - 5.** Dominio de investigación.
    - 5.1** Evaluación del conocimiento.
    - 5.2** Gestión del conocimiento.

Como competencias específicas del actuar del psicólogo se encuentran: 1) identificación de problemas relevantes; 2) evaluación y diagnóstico; 3) diseño e implementación de programas de promoción, prevención e intervención; 4) monitoreo y seguimiento, y 5) comunicación de resultado.

Posteriormente, Castro *et al.* (2018) realizaron un compendio de las competencias de los psicólogos, tomando como referentes los documentos más recientes de la Declaración Internacional de Competencias Fundamentales en Psicología Profesional (IUPSYS), la American Psychological Association, la Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicología, el Proyecto Tuning Latinoamérica, la Asociación Latinoamericana por la Formación y la Enseñanza de la Psicología y el documento de COLPSIC (2014), mencionado arriba. Entre los hallazgos del compendio se encontró que los conocimientos fundamentales en psicología, la evaluación, la intervención, la actuación profesional y la ética son los dominios más recurrentes en la definición de las competencias de los psicólogos. Asimismo, se sugirió revisar en qué medida los programas de pregrado de psicología a nivel nacional están

---

formando a los estudiantes en el desarrollo de competencias, en consonancia con el modelo propuesto por COLPSIC (2014).

En cuanto a las investigaciones enfocadas al **análisis curricular de los programas de psicología**, Montoya (2011) caracterizó los programas de formación en psicología en Colombia a nivel de pregrado (85 instituciones de educación superior) y posgrado (28 instituciones de educación superior). A nivel de pregrado, encontró homogeneidad de los programas en cuanto a metodología, jornada y duración, y heterogeneidad con respecto a ubicación geográfica, número de créditos académicos, costo de matrícula y condiciones de calidad. La autora menciona que

La amplia variedad en el número de créditos académicos en los que están organizados los programas de Psicología señala que, si bien el 98 % de los programas cumplen los estándares mínimos de calidad, sigue existiendo una alta heterogeneidad en la formación que reciben los estudiantes, por lo que se hace necesario hacer estudios que permitan analizar las implicaciones de dichas diferencias a la luz de los currículos (p. 23).

A nivel de posgrado, encontró que las especializaciones constituyen el nivel de formación más importante, seguido de las maestrías, que en los últimos años han tenido un importante crecimiento. Por el contrario, indica que los programas de doctorado han tenido un crecimiento lento en el país.

Mojica y Álvarez (2018) analizaron los programas curriculares de psicología en modalidad virtual en Colombia, donde sistematizaron la información de ocho programas académicos de psicología a partir de dos niveles de análisis: microcontextual en términos de propuesta pedagógica, perfil profesional y de egreso, competencias, estrategias de acompañamiento académico, estrategias de internacionalización, estrategias de formación integral, recursos académicos, estrategias para la investigación y la formación profesional, y el nivel macrocontextual, que tuvo en cuenta aspectos político-normativos, socioeconómicos, culturales y disciplinares. Las autoras concluyen que

En general se identifica coherencia y pertenencia en los documentos con información curricular que fueron revisados para este análisis; aunque en términos de los contenidos disciplinares, los campos de formación, las plataformas tecnológicas y la comprensión de los roles de estudiante y docente en la virtualidad, se encuentran diferencias en temas como la redacción de los perfiles profesionales, el emprendimiento, la formación en segunda lengua y que particularizan las ofertas formativas (p. 98).

---

Un planteamiento que las autoras dejaron a consideración para estudios posteriores, consiste en establecer si las diferencias en la redacción de perfiles profesionales responden a cuestiones de enfoque en la elaboración de estos o a comprensiones específicas sobre qué puede y debe hacer un psicólogo, sus escenarios habituales de trabajo o la apertura a nuevas posibilidades ocupacionales en el ejercicio profesional. En definitiva, teniendo en cuenta este recorrido por los referentes teóricos de la formación en psicología a nivel nacional e internacional se pueden esbozar las siguientes conclusiones:

- a.** Se evidencia la transición de modelos de entrada, enfocados en contenidos curriculares, a modelos de salida, dirigidos a evaluar el saber-hacer en contextos de aplicación relacionados con el ejercicio profesional (enfoque de competencias).
- b.** El análisis documental realizado a partir de una perspectiva curricular y conceptual muestra que no hay una posición teórica predominante en los paradigmas teóricos específicos. De igual manera, las universidades abordan un panorama profesional y disciplinar de acuerdo con la Resolución 3461 de 2003.
- c.** En la formulación realizada por asociaciones gremiales y cuerpos colegiados como ASCOFAPSI y COLPSIC confluye el trabajo y elaboraciones de equipos de psicólogos por áreas de conocimiento disciplinar y profesional, que dan lugar a la postulación de competencias genéricas que caracterizan el ejercicio de la psicología en el país, así como a la elaboración de perfiles de competencias por áreas disciplinares, también en asocio con unas formas particulares de concebir el ejercicio de la psicología (Ley 1090 de 2006): tal es el caso del modelo de competencias elaborado por COLPSIC (2014) para el psicólogo en el contexto de la salud.
- d.** Entre las competencias comunes a los modelos de formación de psicólogos tanto en el ámbito nacional como internacional, la evaluación y la intervención aparecen como competencias centrales que definen el ejercicio profesional. En ese sentido, se han propuesto como competencias específicas constituyentes del módulo Análisis de Problemáticas Psicológicas, Saber Pro.

---

A continuación, se presenta una concisa revisión de las competencias específicas de evaluación e intervención psicológica en sus definiciones tradicionales, como una primera aproximación por caracterizar el objeto de evaluación del presente módulo, junto con un breve recuento de algunas investigaciones a nivel nacional sobre dichas competencias.

### **1.4.2 Evaluación psicológica**

Con respecto a la conceptualización de la evaluación psicológica, es importante mencionar que las definiciones propuestas han girado en torno a su carácter procesual. Este consiste en la conducción de una serie de actividades destinadas a recolectar y analizar información mediante instrumentos concretos, a fin de tomar decisiones en función de los sujetos, objetos y propósitos. No obstante, se dan ciertas variaciones de la definición en función del contexto de aplicación. Así, en escenarios clínicos y de la salud, la evaluación tiene como objeto de análisis la persona, sus conflictos y problemas, sus aspectos positivos o patológicos, así como las acciones humanas dirigidas a cambiar la conducta personal o social (Forns, Abad, Amador, Kirchner y Roig, 2002; Garaigordobil, 1998; Fernández-Ballesteros, 2004). De la misma manera, también son objeto de análisis la evaluación de tratamientos o de programas.

En escenarios educativos, por ejemplo, la evaluación se ha definido en términos del logro de objetivos alcanzados por los alumnos, en su evaluación y en el interés por los resultados (Tyler, 1950), la concreción del mérito o valor (Popham, 1980), la recolección de información como fundamento para la toma de decisiones (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), y las aproximaciones contemporáneas que tratan de sintetizar estos tres aspectos. Un ejemplo es la definición de evaluación propuesta por Casanova (1998) como un proceso permanente, continuo, de recolección rigurosa y sistemática de información para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con el objetivo de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes con la intención de corregir o mejorar la situación evaluada.

A nivel nacional, en cuanto a evaluación, las investigaciones sobre el tema han enfatizado el componente psicométrico y de aplicación de instrumentos. En consecuencia, se documentan trabajos en torno a la formación en psicometría en los programas de pregrado en psicología (Rodríguez y Rosero, 2014), la evaluación

---

piloto de la calidad técnica de seis de las pruebas psicológicas más usadas en Colombia (León, 2017), y el análisis de los instrumentos usados en Colombia para evaluar la dimensión psicológica del proceso salud-enfermedad, en aspectos como regulación emocional, la percepción de sí mismo, creencias y esquemas, así como soporte familiar y social (Londoño y Alejo, 2017). Ballesteros *et al.* (2010) definieron la evaluación y definición de metas como un proceso que consta de las siguientes fases:

- Identificar los aspectos que son objeto de interés para el contexto en el que se desenvuelve el profesional.
- Establecer y delimitar los objetivos que permitan entender y abordar los elementos de interés en los contextos en los que se desempeña.
- Planear los pasos por seguir para dar respuesta a las demandas de los contextos en los que se desempeña.
- Establecer parámetros de logro, adecuación y éxito en el desempeño según el contexto evaluado.
- Generar hipótesis y relacionar los elementos implicados dentro de los contextos que puedan ser de interés.

A estos esfuerzos se han sumado estudios colombianos acerca del perfil general de los psicólogos (Torres, 2011) en los que se incluyen el manejo competente y ético de pruebas psicológicas entre las competencias más importantes, así como la identificación de los perfiles profesionales de los psicólogos (COLPSIC, 2014). En este último trabajo se definió como uno de los dominios específicos la evaluación y el diagnóstico, y dentro de este dominio la competencia de planteamiento de objetivos de evaluación y diagnóstico, que se expresa como “define los objetivos que se pretenden alcanzar a través de la medición de aspectos que intervienen en las problemáticas psicológicas individuales y sociales” (p. 28). En la propuesta de García (2012) para la definición de competencias específicas del presente módulo, la evaluación psicológica se define como:

---

un *quehacer* cotidiano de los psicólogos en múltiples campos de acción; implica la recolección de información con fines específicos, el análisis de la información obtenida para llegar a conclusiones, así como la toma de decisiones a partir de tales conclusiones; en ámbitos aplicados como la psicología clínica, organizacional, de la salud, educativa, jurídica, etc., la evaluación involucra la utilización de diferentes técnicas o estrategias de obtención de información, como entrevistas, test, registros, observaciones, etc., que permiten al psicólogo la consecución de objetivos, sean cuales fueren, sin importar tampoco la orientación formativa-académica del profesional; como cualquier hacer, la evaluación psicológica se encuentra orientada por principios éticos establecidos, en el caso colombiano, por el código deontológico de la profesión (Ley 1090 de 2006) (p. 37) (énfasis agregado).

En complemento con esta definición, Fernández *et al.* (2003) definen la evaluación psicológica como “la actividad científica y profesional de recoger, valorar e integrar la información sobre un sujeto utilizando, en la medida de lo posible, diferentes fuentes de información y de acuerdo con un plan previamente establecido, con el objetivo de responder a las demandas de un cliente” (p. 59) (énfasis agregado). Los autores plantean cuatro fases en el proceso de evaluación: (a) Análisis, formulación o conceptualización del caso; (b) Organización e información de los resultados, (c) Planificación de la intervención, y (d) Valoración y seguimiento. Asimismo, los autores indican que la evaluación requiere sólidos conocimientos psicológicos y habilidades profesionales propias de la praxis psicológica, de manera que la actividad profesional del psicólogo se guía y regula (por sí mismo o por otros) mediante principios éticos que rigen en un grupo social, y mediante principios técnicos que caracterizan la investigación científica en un campo particular concreto.

Estos elementos son consistentes con un enfoque donde la evaluación se asume como un proceso de recolección de evidencias, que posibilita la toma de decisiones en contextos específicos, en función de sujetos, objetos, propósitos y demandas concretas, en escenarios donde el psicólogo debe articular conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas dirigidas a dichos escenarios. En el capítulo 2 se presentará la noción de evaluación que se asumirá para este módulo y que guiará el proceso de elaboración de preguntas del módulo Análisis de Problemáticas Psicológicas.

### 1.4.3 Intervención psicológica

La intervención psicológica es un término que se ha utilizado con mucha frecuencia en contextos clínicos y de la salud, en el que se enfatizan los componentes operativos (principios y técnicas psicológicas), aunque sin desconocer su utilización en otros escenarios de praxis psicológica. Por mencionar algunos ejemplos, Badós y García (2008) define la intervención como “la aplicación de principios y técnicas psicológicas por parte de un profesional acreditado con el fin de ayudar a otras personas a comprender sus problemas, a reducir o superar estos, a prevenir su ocurrencia y/o a mejorar las capacidades personales o relaciones de las personas aun en ausencia de problemas” (p. 2). Los autores definen siete fases en el proceso de intervención

- a. Contacto inicial y análisis del problema.
- b. Formulación y contraste de hipótesis explicativas.
- c. Establecimiento de objetivos.
- d. Diseño del tratamiento.
- e. Aplicación del tratamiento y evaluación durante este proceso.
- f. Evaluación tras el tratamiento y su terminación.
- g. Seguimiento.

Montero (2012) destaca la polisemia del concepto de intervención social en el ámbito comunitario, y menciona que, según su origen, la intervención social puede ser oficial o independiente. De acuerdo con la finalidad de la intervención, se habla de: I) intervenciones dirigidas a la satisfacción de alguna necesidad normativa en un grupo o sector específico de la población; II) Intervenciones dirigidas a la transformación de condiciones de vida en aspectos generales o particulares; III) Intervenciones para la concertación, en las cuales agentes externos (personas ajenas a un determinado sector o grupo social) o agentes pertenecientes a grupos o comunidades intervienen para lograr la unión de esfuerzos, recursos y conocimientos para la consecución de alguna acción o proyecto juzgado conveniente para diversos grupos o personas interesados; IV) Intervenciones cuya finalidad es la consulta sobre asuntos e intereses en diversos grupos o comunidades. Ballesteros *et al.* (2010) definieron la *intervención* como un proceso que consta de las siguientes fases:



- 
- Diseñar herramientas de intervención en los diferentes campos de acción de la psicología.
  - Utilizar las herramientas pertinentes para generar cambio en los aspectos requeridos de acuerdo con la evaluación previa.
  - Modificar las herramientas de intervención disponibles para responder a las demandas del contexto y los elementos de interés evaluados.
  - Disponer de varias estrategias y elegir la que tenga mejor oportunidad de cambio.

Por su parte, COLPSIC (2014) definió la competencia específica de la intervención en el ámbito de la salud, poniendo el énfasis en el diseño y ejecución de acciones integrales, de acuerdo con los resultados de la evaluación y necesidades en salud mental de los individuos, grupos y comunidades. A nivel nacional, en cuanto a intervención, las investigaciones sobre el tema han enfatizado la aplicación de instrumentos o de principios psicológicos en campos específicos de aplicación, los cuales delimitan el alcance de la intervención. Así, se documentan trabajos en torno a la atención psicosocial de víctimas del conflicto armado (Moreno y Díaz, 2015), la intervención social como objeto de estudio (Moreno y Molina, 2018) y las modalidades de intervención de psicólogos clínicos (Gómez y Peláez, 2015), por citar algunos ejemplos. En la propuesta de García (2012) para la definición de competencias específicas del presente módulo, las intervenciones psicológicas

generalmente buscan cambios, que, junto con el cliente o sujeto, se acuerdan como propósitos de intervención; éstas pueden ser técnicas o estrategias que se implementan con el fin de alcanzar los propósitos acordados, y pueden darse en ámbitos como el clínico, el organizacional, el educativo, etc., y pueden provenir de diferentes aproximaciones teóricas (p. 38).

Estos elementos son consistentes con un enfoque donde la intervención se asume como un proceso de aplicación de principios y técnicas psicológicas en respuesta a unos propósitos concertados con el cliente, sujeto, grupo o comunidad, derivada de una lectura contextual donde se reconoce y atiende a los requerimientos de individuos grupos u organizaciones. Dicho proceso es susceptible de ser valorado con posterioridad a su implementación. En el capítulo 2 se presentará la noción de intervención que se asumirá para este módulo y que guiará el proceso de elaboración de preguntas.

---

Una vez consideradas las competencias de evaluación e intervención, así como su importancia en la especificidad de la formación de los psicólogos, la siguiente pregunta a la que hay que responder es ¿cómo se concatenan y articulan los desarrollos en cuanto a currículo, conocimientos y competencias en la evaluación de la calidad de la educación superior, y específicamente, en los programas de psicología?

## 1.5 Historia del módulo

Desde una perspectiva internacional, la formulación de estándares de calidad para los programas de psicología ha fungido como referente para la acreditación del ejercicio profesional (Mojica y Álvarez, 2018). Para el caso de Latinoamérica, las organizaciones gremiales y los cuerpos colegiados han jugado un papel crucial en la definición de aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que permiten la certificación en psicología, entre los que se encuentran la Federación de Psicólogos de la República Argentina, que en 2010 publicó unos lineamientos para estandarización de prácticas profesionales. En Perú, el Colegio de Psicólogos fue reconocido como entidad certificadora de las competencias profesionales de los psicólogos. Cabe mencionar que, en México, la certificación profesional del psicólogo se realiza mediante un examen elaborado por el Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología (COMEPPSI) denominado Examen Único para la Certificación profesional en Psicología (EUC-PSI) como requisito para el ejercicio clínico en psicología, con independencia del campo de aplicación en el que se desempeñen y del grado académico logrado. El psicólogo debe recertificarse cada cinco años, evidenciando la participación en capacitaciones referidas a su especialidad.

En el caso de Colombia, la formulación inicial del ECAES en psicología se inició en 2002, en respuesta a los requerimientos planteados desde la Ley 30 de 1992 y el Decreto 1781 de 2003. En ese sentido, ASCOFAPSI, atendiendo a la convocatoria del Icfes, desarrolló las primeras pruebas estandarizadas para la evaluación de estudiantes próximos a graduarse de pregrados de psicología. El examen se hacía en dos sesiones en las que los examinandos respondían 300 preguntas, distribuidas así: doscientas correspondían al núcleo común o básico de la formación en Psicología, que son las áreas disciplinares contenidas en el Artículo 2 de la Resolución 3461 de 2003, y cien correspondían a la formación profesional en las áreas de Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Organizacional, Psicología Educativa, Psicología Social y Comunitaria y Psicología Jurídica. De estas cien preguntas, cincuenta eran comunes

---

a las cinco áreas y cincuenta específicas de una de ellas. Al momento de inscribirse al examen, los examinandos debían escoger una de las cinco áreas de formación profesional. Así, cada uno de ellos respondía 250 ítems comunes y 50 específicos del área seleccionada. Cabe recordar que la población objetivo de la prueba eran los estudiantes que cursaban el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las IES y los egresados que voluntariamente deseaban indagar por su grado de conocimiento en las áreas evaluadas por la prueba. Esta estructura se mantuvo desde 2003 a 2010.

A finales de la primera década del siglo XXI, con la Ley 1324 de 2009, el Decreto 3963 de 2009 y las tendencias educativas a nivel mundial, la educación nacional comenzó a orientarse hacia el desarrollo de competencias. En estas, se asume la evaluación de competencias genéricas comunes a todos los niveles del sistema educativo, en el marco de la consolidación del SNEE, que permite comparar los resultados obtenidos por un estudiante en distintos niveles educativos (Icfes, 2013, 2018b).

Estos cambios dieron lugar a la modificación del objeto de estudio de los exámenes (dejaron de evaluarse conocimientos y empezaron a evaluarse competencias), del paradigma de evaluación (paso de evaluaciones basadas en la taxonomía de Bloom a DCE), a la adopción de un lenguaje común. De igual manera, cambió el nombre en función del grado al cual se dirige el instrumento de evaluación: para el caso de educación superior, el ECAES pasó a denominarse Saber Pro.

En psicología, a nivel nacional, se estableció como requisito de grado la presentación del examen Saber Pro. Sin embargo, el resultado obtenido no incide en la autorización del ejercicio profesional, ya que esta certificación le corresponde a COLPSIC, previa presentación del título profesional que acredita la formación en psicología (Mojica y Álvarez, 2018). El módulo de Análisis de Problemáticas Psicológicas se realizó a partir de ejercicios reflexivos en torno a las competencias disciplinares y profesionales que debe tener un psicólogo (Ballesteros *et al.*, 2010). También se tomó como base la revisión de modelos internacionales de formación por competencias de psicólogos, el cual se materializó en un documento titulado *Marco de Referencia y especificaciones de prueba Módulo: Análisis de problemáticas psicológicas* (García, 2012). En este documento se condensan las reflexiones e indagaciones del equipo de ASCOFAPSI sobre las competencias específicas, lo cual decantó en una propuesta de módulo específico. Como conclusión del recorrido histórico del presente módulo y el papel

---

preponderante de las colegiaturas y psicólogos profesionales, en el marco de la interdisciplinariedad, es pertinente lo mencionado por Ballesteros *et al.* (2010):

la evaluación al ser construida por colegiaturas, asociaciones de facultades y de profesionales, por equipos de profesores de diversas instituciones educativas y al estar dispuesta para ser revisada críticamente por investigadores, profesores, estudiantes, comunidad en su conjunto, directivos docentes, deja de ser un instrumento en el que se privilegia una mirada única y absoluta sobre qué y cómo evaluar, para constituirse en un tejido en el que diversas voces y miradas se tienen en cuenta, de acuerdo con criterios epistemológicos, teóricos, técnicos sobre lo que se pretende alcanzar mediante la evaluación (p. 54).

Asimismo, la adopción de un enfoque competencial permite esbozar un objeto de evaluación acorde con el quehacer profesional de los psicólogos (evaluación e intervención), porque es precisamente en la articulación de conocimientos, habilidades y destrezas en el abordaje de situaciones donde se requiere evaluar e intervenir sobre individuos, grupos y comunidades en contextos específicos. Así mismo, la manera como se aborde y resuelva tales situaciones proporciona una evidencia que no se limita solo a la adquisición de conocimientos disciplinares, sino remite a un saber hacer que es situado, dirigido, y ajustado a requerimientos normativos de orden técnico y ético.

## 1.6 Generalidades del módulo

El módulo Análisis de Problemáticas Psicológicas tiene como objetivo examinar las competencias para evaluar problemáticas psicológicas y planear intervenciones, en coherencia con los principios éticos de la profesión, teniendo en cuenta factores biológicos y socioculturales involucrados. Las dos competencias centrales que estructuran el módulo son evaluar y planear intervenciones. De igual manera, el módulo

examina el nivel de comprensión que tienen los futuros psicólogos sobre el proceso de evaluación-intervención de problemáticas psicológicas en contextos sociales, clínicos y de la salud, educativos y organizacionales, considerando factores biológicos y socioculturales, todos ellos en el marco del código deontológico de la profesión. En la prueba se plantean situaciones en las que el psicólogo debe diseñar e implementar procesos de *evaluación psicológica* por medio de la recolección y análisis de información, y de la selección de instrumentos pertinentes y confiables, para derivar conclusiones teóricamente sustentadas. La competencia para planear intervenciones psicológicas se evalúa a través de situaciones en las que se debe identificar una problemática susceptible de *intervención psicológica*, delimitar el propósito de la intervención y definir estrategias para implementarla y evaluarla, así como para comunicar sus resultados (Icfes, 2018a. p, 14).

---

Esta estructura parte de las siguientes consideraciones: en primer lugar, los escenarios en los que se desarrolla la labor de los psicólogos, bien sean de carácter básico (con un énfasis investigativo en el que se privilegia el uso del método hipotético-deductivo para encontrar respuestas a hipótesis que se han formulado para comprender los fenómenos psicológicos) o aplicado (en contextos laborales, clínicos, educativos, comunitarios, sociales, por citar solamente algunos ejemplos), requieren la puesta en práctica de competencias que les permitan efectuar frente a los requerimientos y demandas de tales escenarios. Las competencias se definen para este efecto como la articulación de conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y destrezas en la identificación, abordaje, interpretación, análisis y ajuste de las actividades por realizar frente a situaciones que discurren en prácticas sociales relacionadas con la praxis del psicólogo, situaciones que cuentan con una configuración ambiental concreta y unos requerimientos normativos específicos.

En ese sentido, ante la pregunta ¿qué competencias son evaluadas en el módulo?, la evaluación y la intervención en problemáticas psicológicas son competencias transversales comunes a los diferentes escenarios que enmarcan la reflexión y praxis psicológica (Icfes, 2018a; García, 2012). De igual forma, permiten caracterizar los desempeños de los futuros psicólogos a partir de su saber-hacer en campos específicos propios de su actuar profesional, en consonancia con la reglamentación del examen Saber Pro.

En segundo lugar, y en concordancia con una perspectiva ecológica de la psicología, la manera como el psicólogo evalúa e interviene ante una problemática propia de su campo disciplinar requiere considerar las características materiales del entorno, las relaciones que la persona establece con otros y con la situación en general, así como el reconocimiento e identificación de claves contextuales que proporcionan información normativa que guía el comportamiento del individuo a la hora de evaluar e intervenir en diversos escenarios y con diversas poblaciones.

En tercer lugar, los planteamientos iniciales de Messick (1989), quien situó la validez como “un juicio integrado del grado en el cual la evidencia empírica y la argumentación teórica soportan que las inferencias y las acciones basadas en los puntajes de una prueba o de otro modo de evaluación son adecuados y apropiados” (p.13), han dado lugar a construcciones teóricas que sustentan la elaboración de instrumentos psicológicos destinados a la evaluación de atributos específicos. Así, la

---

American Educational Research Association, la American Psychological Association, y la National Council on Measurement in Education (2014) definen la validez como “el grado en que la evidencia y la teoría apoyan la interpretación de los resultados de las pruebas para los usos propuestos de tales pruebas o instrumentos” (p.11). Asimismo, de acuerdo con Elosúa (2003) “el objetivo de los estudios de validez sería, por todo ello, recoger las suficientes evidencias que pueden prestar una base científica a la interpretación de las puntuaciones en un uso concreto” (p. 316).

En cuarto lugar, considerar la validez como un proceso de recolección de evidencias que fundamenten las inferencias y conclusiones derivadas de los usos de un instrumento de medición permite responder a la pregunta del cómo evaluar las competencias del presente módulo. En ese orden de ideas, la elaboración metodológica característica del DCE (Mislevy *et al.*, 2003; Zieky, 2014) es un marco apropiado que posibilita la evaluación de las competencias de evaluación e intervención en psicología. Esto se efectúa a partir de la definición del dominio por evaluar, las afirmaciones que operacionalizan en acciones los componentes o dimensiones de dicho dominio, las evidencias que permiten responder a la pregunta ¿qué debe hacer un estudiante para que se pueda inferir que efectivamente posee un cierto nivel de competencias o habilidades específicas?, y las tareas (p. ej., preguntas de selección o producción (Pardo y Rocha, 2009)), que al ser abordadas por los estudiantes, dan cuenta de un patrón de ejecución o desempeño que sustenta las inferencias que se pueden realizar en torno al nivel de competencia de ellos. Estos cuatro aspectos se desglosarán con mayor detalle en el siguiente capítulo.

# Diseño del módulo

---

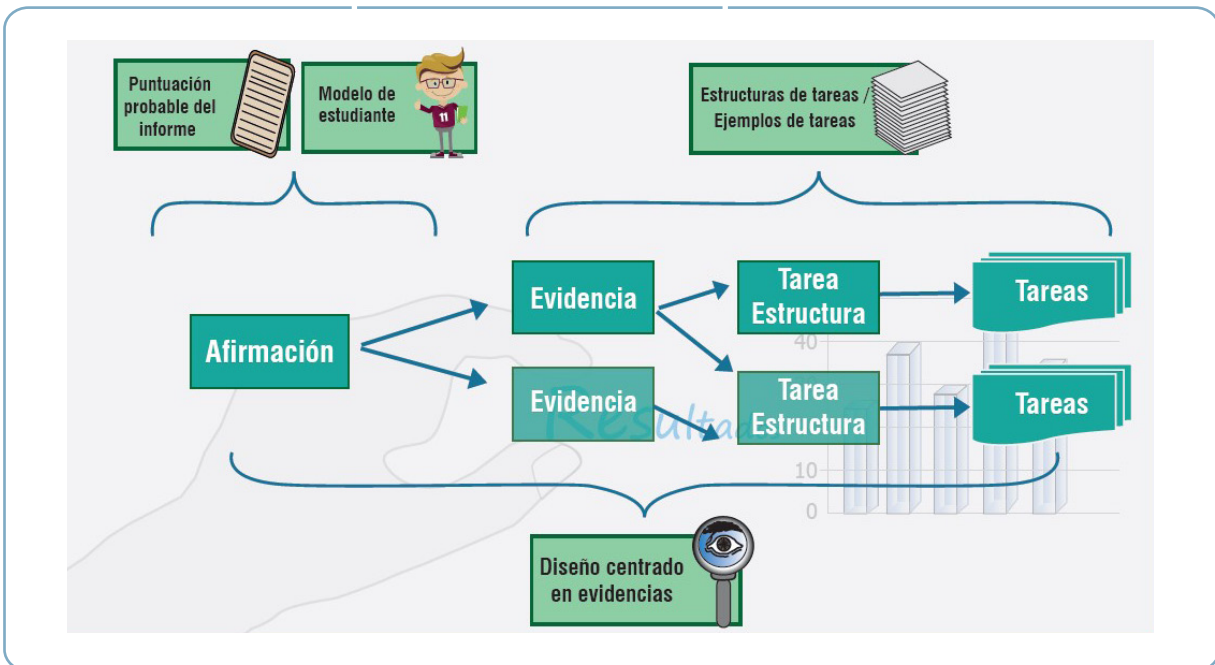
El diseño del módulo Análisis de Problemáticas Psicológicas se estructuró tomando como aproximación metodológica el DCE (Mislevy *et al.*, 2003; Icfes, 2018c). Este diseño considera la actividad de evaluación como un proceso de recolección de evidencias cuyo análisis e interpretación permiten sustentar las inferencias que se realicen en torno a un objeto de evaluación específico (p. ej., conocimientos, habilidades y destrezas). El diseño parte del razonamiento probatorio (Mislevy, 1994) y más específicamente desde el *argumento evidencial*, que se define como un argumento cuya conclusión se apoya en datos y en el cual se puede identificar la razón o razones que vinculan lógicamente los datos con la afirmación de la cual deriva el argumento (Icfes, 2018c; Zieky, 2014). El DCE constituye, así, un modo de acercamiento a la evaluación de competencias, en la medida en que, a partir de la definición de un dominio amplio de competencia, es posible operacionalizar tal competencia en unas afirmaciones concretas de desempeño, que conllevan a su vez a la formulación de evidencias que den cuenta de tales afirmaciones, para así seleccionar las tareas o actividades más pertinentes que permitan la recolección de evidencias.

En consecuencia, el DCE puede verse como un proceso de deducción e inducción, simultáneamente: por una parte, desde un punto metodológico deductivo, permite la planeación y elaboración de instrumentos de evaluación a partir de la desagregación de la competencia en unidades más pequeñas, que sean fácilmente evaluables y medibles. Por otra parte, desde un punto de vista de desempeño en contextos específicos, la ejecución de un individuo en situaciones que requieren un saber-hacer en contextos de evaluación e intervención proporciona evidencias que posibilitan inferir a partir de un punto de vista inductivo el nivel de competencia del estudiante.

El DCE contiene una serie de capas o estratos (Mislevy, Haertel, Riconscente, Rutstein y Ziker, 2017): Dominio, afirmaciones, evidencias y tareas. Un dominio responde a la pregunta ¿qué quiero evaluar en los estudiantes?, lo cual se traduce en la formulación que permite identificar los conocimientos, habilidades y destrezas (para el caso que nos ocupa, competencias) que serán objeto de evaluación. El dominio se nutre de referentes conceptuales sobre los cuales se define el aspecto por evaluar y que ayudan a configurar el propósito del instrumento. Las *afirmaciones* consisten en una operacionalización de la competencia, en la medida en que responden a la pregunta ¿qué se infiere o qué se puede concluir acerca de la competencia del estudiante, teniendo en cuenta su desempeño en la pregunta como unidad y

en la prueba a nivel general? Las *evidencias* responden a la pregunta ¿qué debe saber hacer un estudiante para que su ejecución proporcione información relevante acerca de la afirmación? Las *tareas*, por su parte, buscan responder a la pregunta ¿cómo estructurar las situaciones que se requieren para obtener las evidencias correspondientes? Para ello, de acuerdo con Mislevy *et al.* (2017): “se define un escenario, o ambiente, normalmente problemático, que requiere de una solución mediante una acción o producto observable que manifiesta la posesión de una habilidad que se quiere medir” (p. 90). Una representación gráfica de los estratos del DCE, y la articulación de dominio, afirmación, evidencias, estructura y tareas, se presenta en la ilustración 1.

Ilustración 1. Estratos del DCE

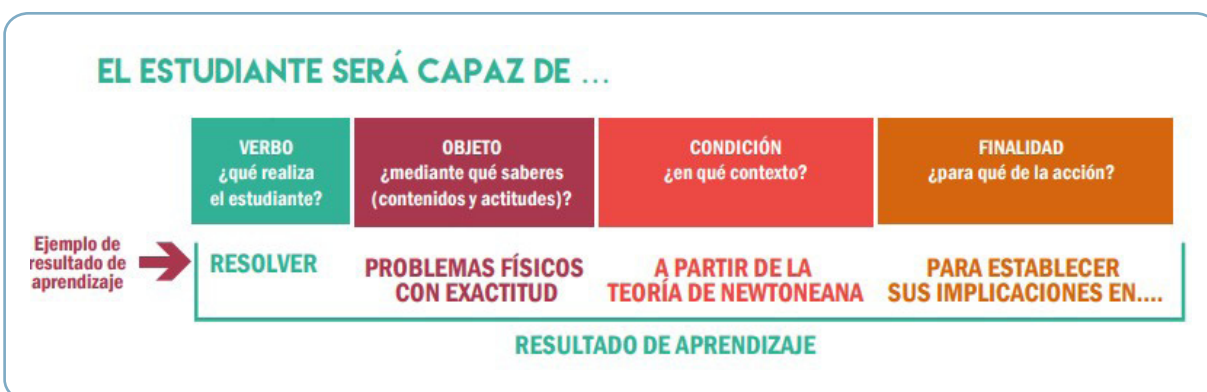


Tomado de *lcfes*, 2018c, p. 6



Una vez se dispone del dominio, las competencias por evaluar y el propósito del módulo, se procede a operacionalizar cada competencia mediante afirmaciones y evidencias correspondientes. El enfoque empleado para redactar las afirmaciones y evidencias es el marco de resultados de aprendizaje (Kennedy, 2007), definido como “enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender, y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje” (p. 19), que, como se aprecia, es una definición similar a la de las afirmaciones en DCE. Los resultados de aprendizaje tienen la estructura *verbo-objeto-condición-finalidad*. Un ejemplo de la redacción de los resultados de aprendizaje se observa en la ilustración 2.

**Ilustración 2.** Ejemplo de resultados de aprendizaje



Recuperado de <http://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2016/09/raycriterios.pdf>

Para efectos del presente módulo, se desglosarán a continuación los estratos del DCE.

## 2.1 Definición del objeto de evaluación

El dominio que constituye el marco teórico y conceptual propuesto para fundamentar la definición de las competencias por evaluar en el módulo Análisis de Problemáticas Psicológicas es la psicología ecológica, cuyos pioneros fueron J. J. Gibson en el campo de la percepción y E. J. Gibson en psicología del desarrollo. Esta perspectiva se nutre de aproximaciones provenientes de la cognición situada, la psicología del desarrollo, la psicología sociocultural y la filosofía de la psicología. Al respecto, la psicología ecológica puede definirse como una aproximación situada y no representacionista al estudio de la cognición, en donde se asume la continuidad de la percepción y la acción, el sistema ambiente-organismo como unidad de análisis y el estudio de los *affordances*, o posibilidades en la acción (Gallagher, 2013; Lobo, Heras-Escribano y Travieso, 2018; Sng, Neuberg, Varnum y Kenrick, 2018). A continuación, se expondrán los principales supuestos de esta aproximación.

El carácter situado de la perspectiva ecológica consiste en concebir al individuo como participante en prácticas cotidianas en diferentes contextos de interacción y socialización. Allí, transforma continuamente su comportamiento, cognición y afectividad, de modo tal que se ajusta a las situaciones que se presentan (Cobb y Bowers, 1999; Robbins y Aydede, 2009; Rogoff, 1993). Así mismo, lo situado alude a la importancia de las condiciones de espacio, lugar, tiempo, momento y objeto como aspectos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese orden de ideas, considerar el sistema ambiente-organismo como unidad de análisis trasciende las aproximaciones dualistas centradas en pensar al individuo y al mundo como entidades separadas e independientes, donde el individuo usa representaciones internas para codificar la realidad como algo lejano a sí. De esta manera, se piensa el individuo como alguien en permanente interacción con el mundo que percibe y con quienes le rodean, cuyo comportamiento afecta y es afectado por el entorno que lo circunda, de manera que sus acciones inciden no solo en el contexto físico inmediato en el que transcurren las situaciones de interacción, sino también sus acciones tienen repercusiones en el curso de acción de las personas con las que converge en ese espacio común de interacción (Szokolszky y Read, 2018).

Para el caso de la praxis del psicólogo en contextos propios de su ejercicio profesional, puede decirse, por ejemplo, que no es alguien que actúa sobre una realidad externa

---

a él, de la cual estuviese marginado y fuese independiente de ella, sino es en la acción misma, en la manera como él se percibe, se sitúa y posiciona frente a esa realidad que puede reaccionar ante las demandas que la situación plantea. A la vez, puede movilizar conocimientos, acciones y actitudes tendientes a la resolución de las necesidades planteadas por situaciones particulares que se dan en su praxis profesional.

Las situaciones que discurren en la vida cotidiana tienen tres componentes importantes: (a) una configuración física, conocida como infraestructura normativa situada (Okuyama, Da Rocha y Bordini, 2011); (b) una normatividad situada (Klaassen, Rietveld y Topal, 2010; Rietveld, 2008), y (c) una serie de posibilidades en la acción, que reciben el nombre de *affordances* (Rietveld y Kiverstein, 2014).

La *infraestructura normativa* se define como los elementos de la configuración física del entorno que sirven como depósitos de información sobre esas situaciones. Así, los objetos, los lugares y los segmentos temporales o momentos donde se desarrolla la actividad contienen información normativa que, al ser percibida y reconocida por el sujeto en las situaciones en las que interactúa con otros, puede desplegar conductas y reacciones afectivas tendientes a ajustarse a los requerimientos normativos suscitados por dichas situaciones.

La *normatividad situada* puede entenderse como un aspecto regulatorio de la organización de la actividad en diversos escenarios del aprendizaje socialmente mediados. En ese sentido, los comportamientos, concepciones y respuestas que da una persona frente a una situación son susceptibles de corrección, en virtud del grado de ajuste de tales comportamientos con los requerimientos normativos de las situaciones. Así, la información normativa que orienta a la persona sobre la elección del curso apropiado de acción por seguir puede expresarse de manera explícita a través de enseñanza formal o instrucción directa en prácticas cotidianas, o implícita en patrones regulares de acción que implican la interacción con objetos cotidianos.

En tercer lugar, cuando un individuo se encuentra inmerso en un escenario en el que debe poner en contexto sus conocimientos, acciones y destrezas para el abordaje de una situación concreta está en presencia de configuraciones normativas específicas. Cuando el individuo reconoce tales configuraciones y atiende a los elementos que forman parte de la situación, emergen los *affordances* o posibilidades de acción

---

(Ramstead, Veissière y Kirmayer, 2016; Rietveld y Kiverstein, 2014), que se definen como las relaciones entre los elementos de un ambiente material y las habilidades que despliega un sujeto, el modo de hacer las cosas. Así, la identificación y reconocimiento de regularidades, patrones y de la información normativa de los elementos contenidos en una situación concreta de interacción, en la acción misma, permite al individuo contar con diversas posibilidades de acción, cuya realización ha de tender a un adecuado ajuste del individuo con los requerimientos de la situación.

Considerando los anteriores planteamientos, la aproximación ecológica y normativa situada es un marco conceptual pertinente para la comprensión de las competencias específicas de evaluación e intervención del presente módulo, por las siguientes razones: (a) reconoce el saber-hacer en contexto y la necesidad de articular conocimientos, habilidades y destrezas dirigidas al abordaje y resolución de problemáticas relacionadas con el ejercicio profesional; (b) considera la permanente relación individuo-entorno y las interacciones del individuo con otros individuos, y (c) es un enfoque que invita a reconocer e identificar la manera como se configuran las situaciones en contextos propios de la praxis psicológica, a nivel de sus elementos constitutivos y de los requerimientos normativos de las situaciones.

Con la intención de caracterizar los elementos de la normatividad situada y la infraestructura en un escenario de evaluación psicológica, se trae como ejemplo una situación en la que se le solicita a un psicólogo escolar emitir un concepto sobre la presencia de posibles dificultades de aprendizaje en un niño de 6 años de edad que cursa grado primero, que presenta bajo rendimiento académico, fallos en la escritura de ciertas letras como p, b, d, q, falencias en la lateralidad y distinción entre derecha e izquierda. Para ello, se le interroga sobre cuáles podrían ser los instrumentos más pertinentes para recoger evidencia que permita comprobar o rechazar la hipótesis de dificultad de aprendizaje lecto-escrito.

En esta situación, se aprecia la confluencia de varios elementos: lugar normativo (escuela y aula de clase, cada uno de ellos con una configuración particular de interacciones maestro-estudiante, interacción entre pares, y del niño con los objetos de aprendizaje), objetos normativos (productos como cuadernos de clase, libros de texto, ejercicios en el tablero o reporte del docente, que reflejan las ejecuciones del niño relacionadas con su desempeño lecto-escrito en el aula) y momento normativo (p. ej. edad cronológica del niño, momento en

---

el que se aplicará la evaluación-inicio, mitad o final del año académico, grado en el que está el niño). El entretendido de estos elementos de la infraestructura da lugar a dos requerimientos normativos preponderantes en la situación: por una parte, el psicólogo debe emitir un concepto evaluativo sobre una posible dificultad de aprendizaje y, por otra, debe establecer la pertinencia de los instrumentos de evaluación por emplear para descartar o no la presencia de posible dificultad de aprendizaje.

En este orden de ideas, el psicólogo, ante estos requerimientos normativos y los elementos de la infraestructura normativa, puede reconocer y atender a ciertos aspectos del ambiente (p. ej., la edad del niño, la naturaleza de los desempeños en el aula de clase, el nivel evolutivo en el que se encuentra), de manera que en dicha situación pone en juego sus conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan identificar posibilidades de acción (p. ej., puede elegir  $x$  instrumentos de recolección de información que, en función de sus características psicométricas y de contenido, ayudan a determinar si el niño presenta o no una posible dificultad de aprendizaje lecto-escrito). En ese sentido, el psicólogo se sitúa en ese escenario y despliega sus recursos comportamentales, afectivos, que se expresan en la adopción de una perspectiva específica, dirigida a esa situación, en donde indica cuáles podrían ser los instrumentos más pertinentes en el marco de los requerimientos planteados por la situación, elección que se puede evaluar bajo un cierto nivel de ejercicio de la competencia (p. ej., bajo, medio, alto), en función de los requerimientos de la tarea y de características asociadas a la evaluación psicológica en escenarios educativos y a las regulaciones legales del ejercicio de la profesión psicológica, en conformidad con los aspectos éticos contenidos en el Código Deontológico y Bioético, consignados en la Ley 1090 de 2006.

## 2.2 La estructura del objeto de evaluación: variables o atributos evaluados por el instrumento

En esta sección se presentarán las definiciones de las competencias específicas de evaluación e intervención psicológica, como una primera aproximación a caracterizar el objeto de evaluación del módulo Análisis de Problemáticas Psicológicas. Cabe anotar aquí que no son vistas como competencias en las acepciones tradicionales del término, sino como **prácticas sociales** que permiten operativizar las actividades que suceden

---

en contextos de ejercicio profesional donde la evaluación y la intervención tienen lugar. Teniendo en cuenta lo anterior, para efectos del presente módulo, la evaluación se entiende como la actividad científica y profesional del psicólogo, que se desarrolla en diversos campos de acción, en donde a partir del reconocimiento e identificación de las necesidades de individuos y grupos en contextos específicos, lleva a cabo un proceso de recolección, valoración e integración de información empleando diferentes técnicas e instrumentos, a fin de obtener conclusiones que guían la comunicación de los hallazgos y la toma de decisiones. La evaluación psicológica se desarrolla con **ajuste** a principios técnicos, éticos y deontológicos que regulan el ejercicio de la psicología en el país.

Esta definición acentúa la necesidad de reconocer e identificar las necesidades de usuarios concretos en contextos concretos. De hecho, la evaluación no es algo que se da en abstracto, sino que en ella se articulan elementos de la infraestructura normativa, sujetos y objetos de la evaluación. De esta manera, la atención y reconocimiento de la información normativa contenida en la situación guía el proceso ulterior de recolección de información que funge como evidencias para comprobar o rechazar hipótesis de trabajo, formuladas por el psicólogo, que se derivan de los propósitos de la evaluación. Asimismo, se resalta el carácter normativo de la acción del psicólogo en términos de ajuste a unos consensos técnicos y éticos que la comunidad psicológica nacional, a la que pertenece, ha establecido para valorar el grado de adecuación de la praxis psicológica a esos estándares normativos de orden nacional e internacional (para este último caso, valga citar los estándares de la APA, ERA y NCME (2014)).

La competencia de **intervención**, a partir de una perspectiva situada, se define como la actividad científica y profesional del psicólogo, que se desarrolla en diversos campos de acción. Esta consiste en la aplicación de principios y técnicas psicológicas, que se estructuran en términos de tratamientos, proyectos o programas, los cuales se dirigen a la resolución de una problemática concreta manifestada por un individuo, grupo, organización o comunidad. Las modalidades de intervención son susceptibles de ser valoradas antes, durante y después de su implementación, con **ajuste** a principios técnicos, éticos y deontológicos que regulan el ejercicio de la psicología en el país.

Esta definición de intervención recoge dos aspectos: (a) la aplicabilidad de tal definición a todos los campos donde el ejercicio del psicólogo tenga lugar, y (b) su ajuste a principios técnicos y éticos nacionales vigentes, recogiendo así la

---

distinción de Fernández *et al.* (2003) en torno a evaluación y valoración. En dicha definición, la evaluación aplica a los individuos, grupos o comunidades, mientras que la valoración alude a la intervención en sus diferentes modalidades (programas, proyectos, tratamientos, etc.), puestas en marcha para generar los cambios deseados sobre una meta u objetivo.

## 2.3 Especificaciones del módulo

### 2.3.1 Temas o áreas que cubre el módulo

El Módulo de análisis de problemáticas psicológicas evalúa las competencias de **evaluación e intervención psicológica** en los estudiantes que han cumplido el 75 % de los créditos de su plan de estudios, y que han sido inscritos por la Institución de Educación Superior dentro de una de las combinatorias ofertadas al Núcleo Básico del Conocimiento de Psicología, que contenga el módulo. Considerando las definiciones de evaluación e intervención desde un punto de vista normativo situado, el módulo tiene como finalidad

examinar el nivel de actividad situada que tienen los futuros psicólogos sobre el proceso de **evaluación-intervención** de problemáticas psicológicas en diversos escenarios donde se desarrolle su quehacer profesional (p. ej., contextos sociales, clínicos y de la salud, educativos y organizacionales, entre otros), considerando factores biológicos y socioculturales, todos ellos con ajuste al marco del código deontológico de la profesión y a las necesidades específicas de dichos contextos. En el módulo se plantean situaciones en las que el psicólogo debe diseñar e implementar procesos de evaluación psicológica mediante la recolección y análisis de información, y de la selección de instrumentos pertinentes y confiables, para derivar conclusiones teóricamente sustentadas, partiendo del reconocimiento e identificación de las características de los sujetos y propósitos de la evaluación. La competencia para planear intervenciones psicológicas se evalúa a través de situaciones en las que se debe identificar una problemática susceptible de intervención psicológica, delimitar el propósito de la intervención y definir estrategias para implementarla y evaluarla, así como para comunicar sus resultados, considerando el grado de ajuste y pertinencia de la intervención en relación con los individuos, grupos o comunidades a las que fue aplicada y el propósito que orientó el diseño e implementación de la misma.

En el módulo no se indaga o evalúa por conocimientos específicos, o aproximaciones disciplinares concretas. Esta aproximación a la evaluación de competencias específicas

en psicología es un modelo de salida, en donde las inferencias sobre la ejecución del examinado se dan en función de la situación problema. Las afirmaciones y evidencias de la evaluación e intervención, como se encuentra estructurado en la actualidad (Icfes, 2019), en concordancia con el DCE, se muestran en la tabla 3.

**Tabla 3.** *Afirmaciones y evidencias de evaluación*

Afirmación	Evidencia
<p>1. Comprende el proceso de evaluación de problemáticas psicológicas en individuos, grupos, organizaciones y comunidades, de acuerdo con principios éticos y el contexto en el que desarrolla la evaluación.</p>	<p>1.1 Establece y justifica los propósitos, los objetos y los sujetos de evaluación en contextos específicos.</p> <p>1.2 Identifica las condiciones de uso, la validez y la confiabilidad de métodos, técnicas e instrumentos para la evaluación de problemáticas psicológicas en contextos específicos de acuerdo con los propósitos, sujetos y objetos de evaluación.</p> <p>1.3 Establece conclusiones a partir de las evidencias obtenidas en el proceso evaluativo, de acuerdo con el contexto, los propósitos, objetos y sujetos involucrados.</p> <p>1.4 Determina los contenidos y las estrategias para comunicar el proceso evaluativo a diferentes públicos, de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090.</p>



**Tabla 4.** *Afirmaciones y evidencias de intervención*

Afirmación	Evidencia
<p>2. Comprende el proceso de intervención de problemáticas psicológicas de individuos, grupos, organizaciones y comunidades, considerando los factores biológicos y socioculturales involucrados, así como el contexto en el que se desarrolla la intervención y los principios de la ética profesional.</p>	<p>2.1 Identifica y justifica los propósitos de un proceso de intervención sobre una problemática psicológica de individuos, grupos, organizaciones y comunidades.</p> <p>2.2 Analiza y justifica la implementación de un proceso de intervención en términos de los propósitos, el contexto, los sujetos y objetos de la intervención.</p> <p>2.3 Evalúa el proceso de intervención y sus resultados a partir de los propósitos, el contexto, los sujetos y objetos de la intervención.</p>

### **2.3.2 Características de los contextos con los que se relacionan las preguntas**

Con relación a los contextos de aplicación de las preguntas, si bien se han analizado la evaluación e intervención desde contextos prototípicos de tipo clínico, educativo, organizacional y de la salud, mediante esta aproximación es posible evaluar estas competencias desde otros campos aplicados de la psicología (p. ej., deportiva, política, jurídica, gerontológica), y considerando también nuevos escenarios y realidades que le plantean retos al psicólogo (p. ej., uso de tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de procesos evaluativos y de intervención como pruebas adaptativas informatizadas, intervenciones en internet, teletrabajo). Entre el tipo de situaciones que se pueden construir en el marco de la evaluación de competencias de evaluación e intervención se encuentran las siguientes (Fernández et al., 2003): toma de decisiones, solución de problemas y generación y comprobación

---

de hipótesis. Iacolutti y Sladogna (s.f) mencionan otras situaciones complementarias que pueden ser de gran utilidad en la generación de ítems de competencias:

- *Simulación de situaciones*, donde se aproxima, en la medida de lo posible, a las condiciones reales de modo tal que las soluciones generadas posibiliten inferir cómo el postulante puede resolver situaciones que se presentan en la vida laboral. Las autoras mencionan, como recursos de simulación, el uso de *software* especializado, los simuladores a escala, las pruebas de habilidad o ejercicios prácticos, los proyectos especiales sobre la base del trabajo que se realiza y el juego de roles.
- *Estudio de casos*: Describe una situación de la realidad, o representa un caso paradigmático que sirve como ejemplo para detectar: (a) estrategias de abordaje y resolución, y (b) forma de participación de los diferentes actores involucrados en la situación.

En complemento a estas ideas, Ballesteros *et al.* (2010) mencionan aspectos relevantes que debe contener una pregunta que pretenda evaluar competencias de manera completa:

- Facilita el desarrollo de la capacidad o capacidades previstas.
- Consta de destrezas (una o más), contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer).
- Implica efectuar una tarea o producto en un tiempo determinado.
- Es calificable o puntuable en una escala numérica. (p. 28).

### **2.3.3 Distribución de los ítems y tipo de preguntas del módulo**

La propuesta de módulo Análisis de Problemáticas Psicológicas consta de preguntas de selección múltiple con única respuesta, distribuidas así:

- Una afirmación de evaluación (60 %), conformada por cuatro evidencias.
- Una afirmación de intervención (40 %), conformada por tres evidencias.

---

Las preguntas de selección múltiple con única respuesta constan de los siguientes elementos (la definición de cada elemento se da en relación con las características del módulo y considerando la aproximación normativa situada y la infraestructura normativa):

- 1. Contexto:** es un trasfondo de aplicación de la psicología (p. ej., escolar, organizacional, clínico, entre otros), en el que tiene lugar una situación de evaluación e intervención propia del ejercicio del psicólogo. Este contexto debe contener una clara alusión a los actores participantes, los objetos involucrados, el lugar y momento en el que se desarrolla la situación. Estos elementos a su vez configuran la infraestructura normativa que estructura la situación. Tal situación cuenta con unos requerimientos normativos dados en función del campo de aplicación de la psicología.
- 2. Enunciado:** puede ser una interrogación, una información o una instrucción en la que se le da información al examinado sobre lo que se requiere que efectúe para evaluar o intervenir adecuadamente, con sujeción a consideraciones técnicas y éticas. En términos del modelo situado, el enunciado como requerimiento normativo ilustra la conexión entre los elementos que configuran el contexto y las posibles opciones que podrían solucionar la situación problema, en el marco de competencias de evaluación e intervención.
- 3. Opciones de respuesta (clave y opciones no válidas).** En esta aproximación las opciones de respuesta representan niveles de competencia diferente, en tanto son posibilidades de acción (*affordances*) que la persona puede desplegar en respuesta a la manera como reconoce e identifica los elementos de la situación problema y la manera como articula sus conocimientos, habilidades, destrezas, en la resolución satisfactoria de las demandas de evaluación o intervención, y de las cuales se va a juzgar su nivel de adecuación en función de criterios técnicos y éticos.

En consonancia, la construcción de los ítems ha de adecuarse a la estructura metodológica esbozada en el DCE y a los lineamientos de la American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education (2014). Para más información de consideraciones técnicas en la construcción, puede consultarse a Herrera (2003) y Pardo y Rocha (2009). A nivel

---

de aprendizaje situado, en Sagástegui (2003) se encuentran orientaciones para la construcción de tareas bajo un enfoque ecológico y situado.

### ***2.3.4 Limitaciones del módulo***

Son objeto de evaluación de este módulo aquellas actividades cuya evidencia se recoge mediante tareas de producción (p. ej., preguntas de respuesta abierta, entrevistas situacionales, pruebas de ejecución, entre otras), por las complejidades logísticas y de manejo administrativo, de codificación y de procesamiento que esto comporta para una evaluación de tipo censal. Esto no significa que la construcción de preguntas de producción no pueda realizarse desde una perspectiva ecológica. En ese sentido, es importante garantizar que la construcción de los ítems que compondrán el módulo, al adoptar un enfoque competencial, siga la estrategia de elaboración en conformidad con los estándares de la American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education (2014), atendiendo a la estructura del DCE.

Asimismo, el módulo no pretende ser un instrumento para indagar la adquisición de conocimientos disciplinares en psicología ni privilegia escuelas psicológicas en particular o aproximaciones metodológicas concretas. Por el contrario, la elaboración del módulo desde una perspectiva ecológica, normativa situada y a la luz del DCE constituye una forma genérica, global, de aproximación a la comprensión del quehacer psicológico en contextos que requieren el ejercicio de competencias evaluativas y de intervención, donde tienen voz las diversas corrientes psicológicas, metodologías de investigación escenarios profesionales y modalidades de formación de los psicólogos en el sistema educativo colombiano (presencial, virtual y a distancia).

# Referencias

---

- Allen, J., Ramaekers, G., y Van der Velden, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. En J. Vidal (Ed.). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (págs. 31-54). León: Universidad de León
- American Educational Research Association., American Psychological Association., y National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, United States: Author
- Anderson, N., Cohen, K., Stephens, S., Hadjistavropoulos, T., Lichtenberg, J., Derevensky, J., Zlotlow, S. y Caputo, A. (2007). *Memorandum of understanding between the APA and the CPA for phasing out the process of concurrent accreditation of doctoral training programs and predoctoral internship training programs in professional psychology*. Canadian Psychological Association
- ANECA (2007). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Aneca (Informe Reflejo). Recuperado de: [http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA\\_jornadasREFLEXV20.pdf](http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf)
- Annan, J., Ryba, K., Mentis, M., Bowler, J. y Edwards, T. (2004). A blueprint for training educational psychologists in Aotearoa New Zealand, *The Bulletin*, 103, págs. 43-47.
- AQU Catalunya (2004). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Badós, A. y García, E. (2008). *La intervención psicológica: Características y modelos*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/2kAotg7>
- Ballesteros, B., González, D., y Peña, T. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/275976112/Competencias-disciplinares-y-profesionales-del-Psicologo-en-Colombia>

- Bartram, D. y Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10(2), págs. 93-102. DOI 10.1027/1016-9040.10.2.93
- Casanova, M. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. En M. Casanova. *La evaluación educativa* (págs. 67-102). España: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla
- Castro, C., Restrepo, M., y Garavito, E. (2018). *Compendio de competencias de los psicólogos*. Bogotá, Colombia: Observatorio de la Calidad en la Formación en Psicología ASCOFAPSI. 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)
- Cobb, P., y Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), págs. 4-15. doi: 10.3102/0013189x028002004
- Cole, M., y Cagigas, X. (2009). Cognition. En M. Bornstein (Eds.), *Handbook of Cultural Developmental Science* (págs. 127-142). New York: Taylor and Francis Group. <https://bit.ly/2KMzkmS>
- Colegio Colombiano de Psicólogos (2014). *Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud*. Bogotá, Colombia: COLPSIC. Recuperado de [https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia\\_Octubre2014.pdf](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf)
- Congreso de la República de Colombia (1992). Ley 30 de 1992: por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial*, 29 de diciembre de 1992, n.º 40.700. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1090 de 2006: por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. *Diario Oficial*, 06 de septiembre de 2006, n.º 46.383. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1090\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html)

- Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1324 de 2009: por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. *Diario Oficial*, 13 de julio de 2009, n.º 47.409. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia
- Cranney, J., Turnbull, C., Provost, S., Martin, F., Katsikitis, M., White, F...Varcin, J. (2009). Graduate attributes of the 4-year Australian undergraduate psychology program. *Australian Psychologist*, 44(4), 253-262. Doi: 10.1080/00050060903037268
- Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/1063.pdf>
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). Conceptos y modelos básicos En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos* (págs. 29-60). Madrid: Pirámide
- Fernández, R., De Bruyn, E. E. J., Godoy, A., Hornke, L. F., Ter Laak, J., Vizcarro, C. ... Zaccagnini, J. L. (2003). Guías para el proceso de evaluación (GAP): Una propuesta a discusión. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), págs. 58-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808407.pdf>
- Forns, M., Abad, J., Amador, J. A., Kirchner, T., y Roig, F. (2002). *Avaluació psicológica*. Barcelona: Editorial U. O. C. Colecció Manuals
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gairín, J., Armengol, C., Gisbert, M., García, M., Rodríguez, D., y Cela, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en ciencias sociales*. Barcelona, España: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_14646947\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf)

- Garaigordobil, M. (1998). Evolución histórica de la evaluación psicológica. En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación Psicológica: Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices de futuro* (págs. 37-70). Salamanca: Amarú
- Gallagher, S. (2013). The socially extended mind. *Cognitive Systems Research*, 25–26, 4–12. doi: 10.1016/j.cogsys.2013.03.008
- García, G. (2012). *Marco de referencia y especificaciones de prueba módulo: análisis de problemáticas psicológicas*. Bogotá, Colombia: ASCOFAPSI
- Gómez, M., y Peláez, G. (2015). Modalidades de intervención de los psicólogos clínicos en Medellín, Colombia. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 9(2), págs. 73-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v9n2/v9n2a06.pdf>
- González, J.; y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. Recuperado de [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)
- Herrera, A. (2003). *Algunas consideraciones técnicas sobre la construcción de ítems de pruebas objetivas según la clasificación de objetivos educativos de Bloom*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia
- Iacolutti, M., y Sladogna, M. (s. f). *Certificación de competencias. para el diseño de instrumentos de evaluación*. Recuperado de [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/formacioncontinua/certcompetencias/CERTIFICACION\\_02\\_Metodologia\\_para\\_el\\_diseño\\_de\\_instrumentos\\_de\\_evaluacion.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/formacioncontinua/certcompetencias/CERTIFICACION_02_Metodologia_para_el_diseño_de_instrumentos_de_evaluacion.pdf)
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del Examen Saber 11*. Bogotá, Colombia: ICFES. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>



- 
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018a). *Guía de orientación Saber Pro Competencias específicas. Módulo de análisis de problemáticas psicológicas*. Bogotá, Colombia: ICFES
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018b). *Lineamientos para la elaboración y revisión de marcos de referencia*. Bogotá, Colombia: ICFES
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018c). *Guía introductoria al Diseño Centrado en Evidencias*. Bogotá, Colombia: ICFES. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/516332/>
- Klaassen, P., Rietveld, E., y Topal, J. (2010). Inviting complementary perspectives on situated normativity in everyday life. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9(1), págs. 53-73. doi: 10.1007/s11097-009-9133-7
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Leigh, I. W., Smith, I. L., Bebeau, M. J., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., Portnoy, S., . . . Kaslow, N. J. (2007). Competency assessment models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), págs. 463-473. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.38.5.463>
- León, F. (2017) *Evaluación piloto de la calidad técnica de seis de las pruebas psicológicas más usadas en Colombia*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/60878/1/52213783.2017.TESIS.pdf>
- Lobo, L., Heras-Escribano, M. y Travieso, D. (2018). The History and Philosophy of Ecological Psychology. *Frontiers in Psychology*, 9 págs. (22-28). doi: 10.3389/fpsyg.2018.02228

- Londoño, C., y Alejo, I. (2017). *Instrumentos usados en Colombia para evaluar la dimensión psicológica del proceso salud-enfermedad*. Bogotá, Colombia: Universidad Católica de Colombia. Recuperado de <https://publicaciones.ucatolica.edu.co/pdf/instrumentos-usados-en-colombia-para-evaluar-la-dimension-psicologica-del-proceso-salud-enfermedad.pdf>
- Lunt, I. (2002) *A common framework for the training of psychologists in Europe*. *European Psychologist*, 7(3) págs.180-191. <http://dx.doi.org/10.1027//1016-9040.7.3.180>
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed) (págs. 13-104). New York, NY: American Council on Education and Macmillan.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1527 de 2002 (julio 24): por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología. *Diario Oficial*, 30 de julio de 2002, n.º 44.883. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1744941>
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Decreto 1781 de 2003 (junio 26), por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. *Diario Oficial*, 27 de junio de 2003, n.º 45.231. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1349457>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 3963 de 2009: por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial*, 14 de octubre de 2009, n.º 46.502. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37606>

- 
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)
- Mislevy, R. (1994). Evidence and inference in educational assessment. *Psychometrika*, 59, págs. 439-483. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/dac6/b08cca79a0e10055bb4aa8e9962034a2786a.pdf>
- Mislevy, R., Almond, R., y Lukas, J. (2003). *A brief introduction to evidence-centered design (Research Report 03-16)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Recuperado de <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-03-16.pdf>
- Mislevy, R., Haertel, G., Riconscente, M., Wise, D., y Ziker, C. (2017). *Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design. A Suite of Research-Based Design Patterns*. Switzerland: Springer.
- Mojica, A., y Álvarez, S. (2018). *Análisis curricular de programas de psicología en modalidad virtual en Colombia*. Bogotá, Colombia: ASCOFAPSI. Recuperado de [https://www.infopsicologica.com/documentos/2019/PROGRAMAS\\_PSICOLOGIA\\_MODALIDAD\\_VIRTUAL.pdf](https://www.infopsicologica.com/documentos/2019/PROGRAMAS_PSICOLOGIA_MODALIDAD_VIRTUAL.pdf)
- Montero, M. (2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. *Revista MEC-EDUPAZ*, 1, págs. 54-76. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/30702/28480>
- Montoya, D. (2011). *Caracterización de los programas de formación en psicología en Colombia*. Bogotá, Colombia: ASCOFAPSI. Recuperado de [http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/Caracterizacion\\_programas\\_Psico.pdf](http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/Caracterizacion_programas_Psico.pdf)

- Moreno, M., y Díaz, M. (2015). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), págs. 193-213. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v16n1/v16n1a10.pdf>
- Moreno, M., y Molina, M. (2018). La intervención social como objeto de estudio: Discursos, prácticas, problematizaciones y propuestas. *Athenea Digital*, 18(3), e2055. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2055>
- Muñoz, E. (2017). *psicologia-social-1132x670*. Flickr. Recuperado de: <https://www.flickr.com/photos/138066488@N07/38247774471/>
- OECD (2016). *Trends Shaping Education*. Paris, France: OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2016-en](http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en)
- Okuyama, F., Da Rocha, A., y Bordini, R. (2011). Situated normative infrastructures: The normative object approach. *Journal of Logic and Computation*, 23(2), págs. 397-424. doi: 10.1093/logcom/exr029
- Pardo, C., y Rocha, M. (2009). Reglas para elaborar ítems de selección y producción. Santiago: OREALC/UNESCO y LLECE.
- Peña, T. E. (2007). *La formación de psicólogos a nivel de pregrado*. Bogotá, Colombia: Documento Institucional Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/formacion\\_Psicologos\\_T\\_Pena.pdf](http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/formacion_Psicologos_T_Pena.pdf)
- Perrenoud, C. (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.

- 
- Puche, R. (2003). *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la Psicología académica en Colombia*. Memorias del proyecto ECAES de Psicología. ASCOFAPSI-ICFES. Recuperado de [www.infopsicologica.com/documentos/Rebeca\\_Puche.doc](http://www.infopsicologica.com/documentos/Rebeca_Puche.doc)
- Ramstead Maxwell J. D., Veissière Samuel P. L., y Kirmayer Laurence J. (2016). Cultural affordances: Scaffolding local worlds through shared intentionality and regimes of attention. *Frontiers in Psychology*, 7, págs.1-21. <https://doi:10.3389/fpsyg.2016.01090>
- Reidl, M. (2008). Competencias profesionales para los psicólogos. En Claudio Carpio (Coord.) *Competencias profesionales y científicas del psicólogo, Investigación, experiencias y propuestas*. (págs. 15-42). México: Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM.
- Rietveld, E. (2008). Situated normativity: The normative aspect of embodied cognition in unreflective action. *Mind*, 117(468). págs. 973-1001. doi:10.1093/mind/fzn050
- Rietveld, E., y Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), págs. 325–352. doi: 10.1080/10407413.2014.958035
- Robbins, P., y Aydede, M. (2009). *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. New York, United States: Cambridge University Press. Recuperado de [http://comphacker.org/pdfs/631/situated\\_cognition.pdf](http://comphacker.org/pdfs/631/situated_cognition.pdf)
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós
- Rodríguez, O., y Rosero, R. (2014). La formación en psicometría en los programas de pregrado de psicología. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(1), págs. 165-174. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n1/v10n1a13.pdf>

- Rodríguez, J., Medellín, E., Arias, V., Peña, T., Herrera, A., Restrepo, J...Arias, V. (2003). *Exámenes de calidad de la educación superior en Psicología: Guía de orientación*. Bogotá, Colombia: ICFES. Recuperado de <http://www.infopsicologica.com/documentos/ecaesguia.pdf>
- Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), págs. 192-202. doi: 10.1027//1016-9040.7.3.192
- Rué, J., y Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l’Espai Europeu d’Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), págs. 30-39. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=99815918005>
- Sánchez, J. (2003). *La formación del psicólogo en una perspectiva internacional. Una breve selección documental comparada*. Bogotá, Colombia: Universidad El Bosque. Recuperado de [http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/formacion\\_\\_internacional.pdf](http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/formacion__internacional.pdf)
- Schmelkes, S. (1991). *Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina*. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Sng, O., Neuberg, S. L., Varnum, M. E. W., y Kenrick, D. T. (2018). The behavioral ecology of cultural psychological variation. *Psychological Review*, 125(5), págs. 714–743. doi: 10.1037/rev0000104
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC. Barcelona: Paidós.
- Szokolszky, A., y Read, C. (2018). Developmental ecological psychology and a coalition of ecological–relational developmental approaches. *Ecological Psychology*, 30(1), págs. 6–38. doi: 10.1080/10407413.2018.1410409

- 
- Torres, G. (2011). Más allá de la evaluación de las competencias del psicólogo colombiano: Necesidad de un modelo de formación básico y común a nivel nacional. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 58(2), págs. 121-133. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v5n2/v5n2a10.pdf>
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Whitlock, K., Fineburg, A., Freeman, J., y Smith, M. (2005). *National Standards for High School Psychology Curricula*. American Psychological Association. Recuperado de <https://www.apa.org/about/policy/high-school-standards.pdf>
- Zieky, M. (2014). An introduction to the use of evidence centered design in test development. *Psicología Educativa*, 20, págs. 79-87. doi: 1010.1016/j.pse.2014.11.003



La educación  
es de todos

Mineducación