

Competencias del psicólogo practicante en formación: un estudio cualitativo fenomenológico descriptivo-interpretativo desde campos ocupacionales

Competencies of psychology practicum students: A qualitative phenomenological descriptive-interpretive study across occupational fields

  Tomás Jaime Quevedo Zapata¹

  Robinsson Cardona-Cano¹

  Blanca Nubia Patiño Salazar¹

  Jerri Alejandro López-Sánchez¹

¹ Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

² Universidad de Antioquia, Colombia

³ Universidad EAFIT, Colombia

Fecha de recepción: 12.01.2026

Fecha de aprobación: 27.04.2026

Fecha de publicación: 20.07.2026

Cómo citar: Quevedo, T., Cardona-Cano, R., Patiño, B. y López-Sánchez, J. (2026). Competencias del psicólogo practicante en formación: un estudio cualitativo fenomenológico descriptivo-interpretativo desde campos ocupacionales. *Psiquemag* 15 (1), 166-185. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v15i1.4265>

Autor de correspondencia: Jerri Alejandro López-Sánchez

Resumen

La formación en psicología enfrenta el desafío de promover competencias integrales del saber, hacer y ser para una inserción profesional pertinente. Este estudio analizó las competencias ejercidas por estudiantes en práctica profesional de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó en tres campos ocupacionales (organizacional, educativo y social comunitario), con el fin de identificar brechas entre la formación académica y las demandas de los contextos reales. Se desarrolló un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico y de alcance descriptivo-interpretativo, enmarcado en un paradigma interpretativo. Participaron 30 estudiantes de último semestre. Se realizaron grupos focales con guía semiestructurada y se aplicó análisis temático apoyado en NVivo 12, a partir de las categorías saber, hacer y ser establecidas por el Colegio Colombiano de Psicólogos. El rigor cualitativo se fortaleció mediante triangulación por investigadores y triangulación de fuentes. Los hallazgos evidencian que, aunque el estudiantado reconoce funciones propias del psicólogo en cada campo, presenta limitaciones en la fundamentación teórica y normativa, en la aplicación metodológica para la intervención y en la apropiación ética y deontológica. En conjunto, se identificó una brecha entre las competencias esperadas y las efectivamente ejercidas en la práctica. Se concluye que la formación en psicología requiere estrategias que articulen de manera más consistente teoría, intervención y ética en escenarios reales.

Palabras clave: Educación Superior, Formación profesional, Prácticas en el trabajo, Psicología, Psicología aplicada.

Abstract

Psychology education faces the challenge of fostering comprehensive competencies in knowing, doing, and being to ensure relevant professional integration. This study analyzed the competencies exercised by psychology students during their professional practicum at Universidad Católica Luis Amigó across three occupational fields (organizational, educational, and community social), with the aim of identifying gaps between academic training and the demands of real-world contexts. A qualitative study was conducted with a phenomenological approach and a descriptive-interpretive scope, framed within an interpretive paradigm. Thirty final-year students participated. Focus groups were carried out using a semi-structured guide, and thematic analysis was applied with the support of NVivo 12, based on the categories of knowing, doing, and being established by the Colombian College of Psychologists. Qualitative rigor was strengthened through investigator triangulation and data source triangulation. The findings show that, although students recognize the psychologist's core functions in each field, they present limitations in theoretical and regulatory grounding, methodological application for intervention, and ethical and deontological appropriation. Overall, a gap was identified between the expected competencies and those actually exercised in practice. The study concludes that psychology education requires strategies that more consistently articulate theory, intervention, and ethics in real practice settings.

Keywords: Higher education, Professional training, On-the-job training, Psychology, Applied psychology.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación universitaria en psicología ha experimentado transformaciones significativas impulsadas por el Proceso de Bolonia y el Proyecto Tuning en América Latina. Estas iniciativas respondieron a los retos del entorno profesional y social, consolidando el enfoque por competencias como eje formativo. Dicho enfoque integra conocimientos teóricos, habilidades metodológicas y principios éticos que orientan una actuación profesional pertinente (Rivera & Zariñana, 2024; Rehbein et al., 2025). No obstante, la consolidación discursiva del enfoque por competencias no garantiza por sí misma su apropiación efectiva en escenarios reales de formación profesional.

La práctica profesional constituye un espacio fundamental donde el estudiantado contrasta saberes con las demandas reales del ejercicio, revelando brechas que requieren atención sistemática. Ante ello, las universidades han diseñado perfiles de egreso que integran conocimientos, habilidades y actitudes para un desempeño ético y contextualizado (Riquelme et al., 2017). Sin embargo, estudios en Chile y México evidencian que persisten desafíos de claridad conceptual y articulación curricular, lo que limita la coherencia entre formación y práctica (Rivera & Zariñana, 2024; Rehbein et al., 2025). A pesar de estos avances, aún es limitado el conocimiento sobre cómo dichas competencias se ponen en juego efectivamente durante las prácticas profesionales y cómo varían según los campos ocupacionales en los que el estudiantado se desempeña.

En América Latina, las competencias se conciben como construcciones que articulan conocimiento, acción y compromiso ético-político, orientadas a la inclusión social y la justicia (Souza et al., 2024). Desde esta perspectiva, la competencia profesional no se reduce al dominio técnico, sino que involucra la capacidad de actuar de manera reflexiva, ética y situada frente a las demandas del contexto. Rehbein et al. (2025) destacan que la claridad conceptual es esencial para estructurar teorías y garantizar una formación de calidad, mientras que la falta de consensos sobre contenidos mínimos genera desigualdad en la preparación profesional.

En este contexto, la presente investigación se inscribe en los procesos de innovación formativa de la educación superior, aportando evidencia empírica sobre las competencias ejercidas por estudiantes en tres campos ocupacionales: organizacional, educativo y social comunitario. Su aporte radica en examinar de manera situada cómo se manifiestan las dimensiones del saber, hacer y ser en escenarios reales de práctica, permitiendo comparar campos ocupacionales e identificar brechas formativas que no siempre son visibles en el currículo formal. Analizar el ejercicio del saber, hacer y ser permite identificar vacíos formativos y fortalecer la coherencia entre currículo y práctica.

El enfoque por competencias busca formar profesionales capaces de enfrentar situaciones complejas con autonomía y pertinencia contextual. Evaluar las competencias en escenarios reales resulta esencial para el aseguramiento de la calidad. En este estudio, se asume la competencia como la integración de capacidades, habilidades y actitudes que permiten actuar con reflexión ética y análisis contextual (COLPSIC, 2014). Desde esta comprensión, el estudio analiza las competencias que el estudiantado ejerce durante la práctica profesional no como atributos aislados, sino como construcciones situadas que se configuran en interacción con las demandas institucionales y ocupacionales de cada campo. Por ende, este análisis pretende evidenciar niveles de apropiación, vacíos y desafíos en la formación, contribuyendo al mejoramiento continuo y a la consolidación de un modelo educativo centrado en la responsabilidad profesional y la pertinencia cultural (Saavedra, 2023).

Este estudio se inscribe en un posicionamiento epistemológico interpretativo, que concibe el conocimiento como una construcción situada, emergente en las experiencias y narrativas de los sujetos participantes en interacción con sus contextos (Páramo et al., 2020); esta es una forma que privilegia la comprensión de significados y la co-construcción de saberes más que de la medición de variables pues se perfila como una forma de ver los resultados desde los escenarios reales de las prácticas (Vain, 2012), aspecto que cobra sentido toda vez que la observación de las prácticas se puede dar con mayor claridad desde una perspectiva situacional que ha pasado por el hacer, el saber y el ser, tal como sucede en las prácticas profesionales. Este aspecto, hace

coherente la intención del estudio, pues si bien existen investigaciones sobre competencias en psicología en América Latina, persiste un vacío teórico respecto a cómo se ejercen las dimensiones del saber, hacer y ser en escenarios de prácticas reales de práctica diferenciados por campo ocupacional. Este estudio busca aportar a este vacío mediante el análisis situado en los campos organizacional, educativo y social comunitario (Mendizabal, 2019; González, et al., 2019; Flores, et al., 2022; Sabala Moreno et al., 2022; Suriá, et al., 2021).

Revisión de literatura

Las competencias como enfoque en la educación superior

En las últimas décadas, el enfoque por competencias ha adquirido relevancia en la educación superior, impulsado por organismos multilaterales y adoptado en América Latina (Corpoeducación y MEN, 2003). Este modelo plantea que la formación universitaria debe ir más allá de la transmisión de contenidos teóricos para garantizar el desarrollo de capacidades orientadas a la acción ética y autónoma. La competencia se define como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver problemas de forma flexible y creativa (MEN, 2006; Pérez, 2023). Desde esta perspectiva, la competencia no se verifica únicamente en el plano declarativo del currículo, sino en la capacidad del estudiantado para movilizar dichos recursos en escenarios reales de actuación profesional.

En psicología, el concepto es polisémico y se relaciona con la integración de saberes que permiten una actuación profesional eficaz. Tobón (2013) sostiene que las competencias articulan saber ser, hacer, conocer y convivir, mientras Tejada (1999) las concibe como la combinación de conocimientos, procedimientos y actitudes expresadas en la acción. Desde la perspectiva

socioformativa, implican una actuación integral y ética frente a problemas del contexto (Romero, 2019; Pérez, 2023). Aunque existen múltiples aproximaciones, en este estudio se asume la competencia como una integración situada de conocimientos, habilidades y disposiciones éticas que solo adquiere sentido pleno en relación con demandas concretas del contexto profesional.

Morales et al. (2020) destacan que integrar dimensiones técnicas, éticas y contextuales fortalece el desempeño profesional. Asimismo, la competencia aprender a aprender (Comisión Europea, 2006, 2018) promueve la autonomía y la autorregulación, orientando la formación hacia la resolución de problemas y la adaptación a entornos cambiantes. En la formación en psicología, esta capacidad resulta especialmente relevante porque el ejercicio profesional exige interpretar contextos cambiantes, revisar críticamente la propia actuación y ajustar decisiones de intervención de manera continua.

Por último, las habilidades blandas, como inteligencia emocional, liderazgo y comunicación efectiva, son esenciales para el desempeño profesional en contextos complejos (Goleman, 1995; Cinque, 2016). A diferencia de las habilidades técnicas, son transversales y transferibles. En psicología, su desarrollo resulta relevante porque complementa la formación disciplinar y fortalece procesos de interacción, acompañamiento, trabajo interdisciplinario y toma de decisiones en escenarios de práctica (Intriago et al., 2025). Es claro que este es un tema que ha venido fortaleciendo con los años, donde los diferentes autores toman enfoques y perspectivas diversas, algunos partiendo desde modelos más prácticos (hacer), otros por el contrario más ontológicos (ser) y otros desde componentes de corte cognitivo (saber); son estas perspectivas las que se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1
Concepción de las competencias

Autor-Año	Término usado	Definición
Ramos & López (2019)	Juicio moral situado	Actitud ética crítica que permite actuar con responsabilidad en contextos complejos, más allá de la normativa.
Rodolfa et al. (2005)	Competencias-específicas	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes agrupadas en dominios fundamentales y funcionales que articulan el saber teórico con su aplicación práctica.

Morales et al. (2020)	Competencia-profesional	Capacidad de afrontar demandas complejas en contextos específicos, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores para una actuación eficaz.
Thompson et al. (2020)	Dominio-conceptual	Conjunto de conceptos clave que deben ser evaluados mediante instrumentos estandarizados para garantizar la comprensión teórica profunda.
Rivera-Heredia & Méndez-Puga (2020)	Modelo basado en competencias	Enfoque que integra dimensiones conceptuales, metodológicas, técnicas, contextuales, éticas y personales para responder a exigencias sociales y laborales.
MEN (2021)	Resultados de aprendizaje	Formulaciones claras, concretas y medibles que permiten evaluar el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y sociales.
Méndez-Puga et al. (2022)	Competencias-profesionales	Capacidades integradas en el currículo que permiten una formación pertinente, con retroalimentación desde la evaluación de egresados.
Aquino (2022, citado por Castañeda et al.)	Aprendizaje-autorregulado	Proceso pedagógico que ajusta el apoyo docente a las necesidades del estudiante para fomentar el desarrollo de competencias.
APA (2023)	Competencias del psicólogo	Conjunto de conocimientos conceptuales y evidencia empírica que constituyen un objetivo central en la formación profesional.
Sánchez & Cardós (2023)	Competencia ética profesional	Capacidad de reflexionar sobre dilemas del ejercicio profesional y tomar decisiones fundamentadas en principios éticos y valores democráticos.
Zariñana & Rivera (2024)	Competencias-aplicadas	Capacidades evidenciadas en la práctica profesional que facilitan la inserción laboral y mejores ingresos.
Durán (2024)	Resultados de aprendizaje	Logros observables y medibles que reflejan el nivel de dominio alcanzado por el estudiante, alineados con el perfil de egreso.
Alejo-Castañeda et al. (2024)	Competencias-específicas	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar eficazmente en contextos diversos, articulando teoría y práctica.
Rehbein et al. (2025)	Competencia-profesional	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten desempeños observables en contextos específicos, sin desligarse del dominio conceptual.
Lozano et al. (2025)	Competencias-interpersonales	Dimensiones como comunicación efectiva, toma de decisiones, pensamiento crítico y gestión emocional que inciden en el bienestar y desempeño profesional.

Por ende, un componente común es entender la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten desempeñarse eficazmente en contextos específicos. En la Formación Profesional, esto implica una evaluación centrada en evidencias del desempeño frente a estándares definidos, con enfoque cualitativo y formativo (Nieto et al., 2022; Pérez, 2023). La evaluación por competencias fomenta el aprendizaje mediante retroalimentación en entornos reales. Según el MEN (2021), los

resultados de aprendizaje deben ser claros, concretos y medibles, alineados con el perfil de egreso, permitiendo valorar competencias cognitivas, actitudinales y sociales alcanzadas por el estudiantado. En consecuencia, evaluar competencias en psicología exige examinar no solo lo que el currículo prescribe, sino la forma en que el estudiantado pone en juego dichas dimensiones durante experiencias reales de práctica, donde se evidencian tanto logros como brechas formativas.

Competencias en psicología: entre lo transversal y lo específico

El COLPSIC (2014) define las competencias del psicólogo en tres dimensiones interrelacionadas: saber, hacer y ser. El saber implica conocimiento teórico y epistemológico; el hacer, habilidades prácticas y metodológicas; y el ser, principios éticos y actitudinales. Cabrera et al. (2010) advierten que competencias transversales como la reflexión ética, el trabajo colaborativo y el enfoque interdisciplinario pierden fuerza cuando los estudiantes enfrentan campos específicos de práctica, lo que evidencia dificultades para mantener una base común sólida. Estas tres dimensiones constituyen el eje analítico central del presente estudio, al permitir examinar cómo las competencias se expresan y tensionan en distintos campos ocupacionales de práctica.

Ruíz, Jaraba y Romero (2008) agregan que las competencias laborales incluyen conocimientos científicos y habilidades blandas iniciativa, comunicación y resolución de conflictos, aunque su integración en los planes de estudio es limitada. Charría et al. (2011) subrayan la complejidad y diversidad del concepto, lo que dificulta criterios unificados para su evaluación. Esta falta de unificación conceptual repercute en la formación y en la evaluación de los futuros psicólogos, ya que dificulta establecer con claridad qué competencias deben consolidarse y cómo reconocer su desarrollo en escenarios de práctica.

En Chile, Rehbein et al. (2025) destacan la importancia de la claridad conceptual para transformar teorías intuitivas en científicas. De igual modo, la APA (2023) resalta la necesidad de una formación basada en conocimiento conceptual y evidencia empírica. Barrera-Hernández et al. (2021) muestran que, aunque los estudiantes valoran competencias éticas, evaluativas e interventivas, aún existen brechas entre su importancia percibida y el nivel real de desarrollo, lo que exige fortalecer la formación teórica y práctica. No obstante, persiste escasa evidencia situada sobre cómo estas brechas se manifiestan en estudiantes en práctica y de qué manera adoptan matices diferenciales según el campo ocupacional en el que se insertan.

La práctica profesional como escenario de contrastación

La práctica profesional es el espacio donde el estudiantado integra aprendizajes teóricos con

las demandas reales del ejercicio psicológico. Sin embargo, este tránsito no siempre es fluido: la falta de experiencia dificulta la inserción laboral, mientras que su fortalecimiento mejora la empleabilidad (Pérez, 2023; Zariñana & Rivera, 2024). Rehbein et al. (2025) advierten que, sin una base conceptual sólida, las prácticas se reducen a rutinas mecánicas sin reflexión crítica. Por ello, la práctica profesional constituye un escenario analítico privilegiado para examinar la distancia entre las competencias formalmente esperadas y las efectivamente ejercidas por el estudiantado.

Gutiérrez (2005) evidencia que muchos estudiantes reproducen funciones operativas sin soporte teórico ni orientación ética, lo que refleja vacíos formativos y limitaciones institucionales. Esta situación sugiere que el desempeño práctico puede aparecer como funcional en términos operativos, pero incompleto desde la integración entre fundamentos conceptuales, capacidades de intervención y criterios éticos.

El Manual de Prácticas de la UCLA (Universidad Católica Luis Amigó, 2016) plantea integrar competencias académicas y ciudadanas; sin embargo, diversos antecedentes sugieren que en los escenarios de práctica pueden persistir experiencias formativas fragmentadas. En contraste, la UMSNH promueve un modelo por competencias con énfasis ético y contextual (Rivera-Heredia & Méndez-Puga, 2020).

Es esencial vincular competencias específicas con habilidades socioemocionales que favorezcan la adaptación, la autogestión y la regulación emocional (Bisquerra, 2016; Alejo-Castañeda et al., 2024; González, 2025). Según Molina (2007), la práctica posibilita aplicar conocimientos en contextos reales y desarrollar habilidades complejas. Barrera-Hernández et al. (2021) muestran que los estudiantes se perciben competentes en ética y trabajo en equipo, pero presentan debilidades en evaluación e intervención, lo que exige fortalecer el acompañamiento supervisado. Estos antecedentes refuerzan la necesidad de analizar la práctica no solo como requisito curricular, sino como espacio donde se visibilizan con mayor nitidez las tensiones entre autopercepción competencial, desempeño real y exigencias del campo ocupacional.

Articulación con marcos evaluativos internacionales

La comprensión de la formación por competencias en psicología también puede dialogar con marcos evaluativos internacionales que orientan la formación universitaria en Iberoamérica, especialmente el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES, 2011) y los lineamientos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013). Ambos establecen criterios claros para evaluar competencias en grado, máster y doctorado, que incluyen la aplicación de conocimientos en contextos profesionales, la toma de decisiones éticas y la actuación autónoma y responsable.

El MECES (2011) señala que los egresados deben ser capaces de reunir e interpretar datos relevantes, emitir juicios con reflexión social, científica o ética y comunicar información a públicos diversos. Estos descriptores se relacionan con las competencias del saber, hacer y ser evaluadas en este estudio. Por su parte, ANECA (2013) propone que los resultados de aprendizaje se formulen de manera clara y alineada con el perfil de egreso, incluyendo competencias transversales como trabajo en equipo, comunicación efectiva y compromiso ético. En este sentido, dichos marcos ofrecen un referente útil para interpretar hasta qué punto la formación práctica logra articular dominio conceptual, actuación contextualizada y responsabilidad ética en futuros profesionales de la psicología.

La articulación con estos marcos valida los hallazgos y orienta el rediseño curricular hacia estándares europeos e iberoamericanos, promoviendo prácticas pedagógicas que integren reflexión ética, autonomía profesional y responsabilidad social. Pese a estos referentes, sigue siendo necesario comprender cómo estas orientaciones se traducen o no en el ejercicio concreto de competencias por parte del estudiantado durante sus prácticas, especialmente cuando se comparan distintos campos ocupacionales.

MATERIAL Y MÉTODO

Enfoque del estudio y participantes

Este estudio se desarrolló desde un paradigma interpretativo, con orientación constructivista, y bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo (Chung & Brítez, 2023), seleccionado por el interés de comprender cómo el estudiantado de psicología de la institución objeto de estudio, ejerce competencias desde el saber, hacer y ser durante sus prácticas profesionales, considerando su experiencia subjetiva, la interacción con los contextos y las exigencias institucionales de cada campo ocupacional. Esta metodología permitió explorar narrativas y reflexiones sobre el proceso formativo desde una perspectiva situada, reconociendo la complejidad del fenómeno educativo en entornos reales de intervención profesional. La elección de este enfoque respondió a que el objeto de estudio no buscó medir variables ni establecer relaciones causales, sino interpretar significados, tensiones y brechas formativas construidas en la experiencia de práctica.

El análisis se estructuró en torno a las tres categorías establecidas por el COLPSIC (COLPSIC, 2014) como dimensiones clave de la competencia profesional del psicólogo:

- **Saber:** conocimiento teórico, epistemológico y conceptual propio de la disciplina psicológica en cada campo de desempeño.
- **Hacer:** capacidad de aplicar dichos conocimientos en acciones e intervenciones específicas, mediadas por fundamentos éticos y metodológicos.
- **Ser:** comprende valores, actitudes y principios deontológicos que orientan el ejercicio responsable y ético del profesional en psicología.

Estas categorías sirvieron como marco de referencia para interpretar las manifestaciones del estudiantado durante el trabajo de campo y para estructurar el análisis de resultados; a partir de ellas se identificaron subcategorías emergentes asociadas a vacíos conceptuales, desempeños operativos y tensiones éticas según el campo ocupacional.

Participaron 30 estudiantes de último semestre

del programa de Psicología de la UCLA, quienes realizaban su práctica en los campos organizacional, educativo y social comunitario durante el año en evaluación. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, definido por la disponibilidad de estudiantes activos en práctica, el acceso institucional a los grupos supervisados y la posibilidad de contrastar experiencias entre campos ocupacionales. La distribución fue: 10 estudiantes en el campo organizacional, 10 en el educativo y 10 en el social comunitario. Se excluyó el campo investigativo por no estar activo en el periodo de estudio. Solo se incluyeron estudiantes con más de tres meses de experiencia en la agencia y consentimiento de los docentes supervisores. El tamaño muestral se consideró suficiente al alcanzarse saturación temática en las narrativas recolectadas, evidenciada en la reiteración de patrones discursivos y en la ausencia de categorías nuevas relevantes para el objetivo del estudio.

El contexto de participación correspondió a estudiantes vinculados a agencias de práctica con demandas institucionales diferenciadas según el campo ocupacional, lo que permitió observar manifestaciones diversas de las competencias profesionales en escenarios reales, tanto para el tema educativo, organizacional como el social comunitario. Al momento de ser seleccionados, los mismos habían terminado sus material formativas y contaban tanto con asesor de práctica como con director en la agencia de práctica, la distribución de los participantes fueron 21 mujeres y 9 hombres entre los 26 a 31 años

Trabajo de campo y aspectos éticos

Para la obtención de información se diseñó una entrevista semiestructurada aplicada en grupos focales, generando una dinámica colectiva de reflexión y comparación de experiencias. La guía se elaboró a partir de las dimensiones del saber, hacer y ser propuestas por el COLPSIC (2014), y fue organizada en ejes orientados a explorar las características de las agencias, las funciones asignadas, el conocimiento y ejercicio de competencias, la relación con el campo ocupacional y la percepción comparativa sobre otros campos. Para la integralidad de contenido se realizó una validación con expertos (cuatro psicólogos que se desempeñan en los campos de trabajo del instrumento, tres investigadores que han sido profesores de psicología en otras universidades),

por último, con el fin de validar que fuera comprensible, se hizo un piloto con 10 personas para identificar que fueran preguntas claras debido a los ejes de trabajo de las dimensiones, permitiendo ajustar redacción y secuencia de las mismas.

Este instrumento permitió recoger información profunda y flexible desde la voz de los estudiantes. Su pertinencia radicó en que favoreció la reconstrucción colectiva de experiencias de práctica, la contrastación entre participantes y la identificación de coincidencias y tensiones en torno al ejercicio competencial. En especial, ayudó a generar un espacio donde la voz de los practicantes se pudo escuchar sus vivencias en las prácticas y la manera cómo las podían nombrar y recrear en los espacios de trabajo de la recolección de información.

Antes del trabajo de campo se obtuvo consentimiento informado verbal y escrito. Se realizaron tres sesiones de grupo focal, una por cada campo ocupacional, en espacios facilitados por la universidad. A cada grupo se le explicó el objetivo del estudio, las condiciones de participación y la confidencialidad del proceso. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Las sesiones fueron grabadas con autorización y transcritas íntegramente. Para garantizar el anonimato, se asignaron códigos alfanuméricos. Se aplicó el criterio de saturación temática, evidenciando que no surgieron nuevas categorías en los últimos grupos. La saturación se estableció cuando los relatos comenzaron a reiterar patrones interpretativos en torno a las dimensiones del saber, hacer y ser, sin aportar variaciones sustantivas para el desarrollo analítico del estudio.

En línea con Firestone (1993), los resultados no buscan una generalización estadística sino teórica, orientada a comprender brechas comunes en la formación por competencias durante la práctica profesional, con potencial utilidad para contextos similares en Iberoamérica. En este sentido, el valor del estudio radica en la profundidad interpretativa del fenómeno y en la posibilidad de ofrecer comprensiones transferibles a escenarios formativos con características semejantes, más que en la extrapolación numérica de los hallazgos.

Análisis de datos

El análisis cualitativo se realizó mediante codificación temática, con una lógica deductiva basada en las categorías preestablecidas (saber, hacer y ser) y enriquecida con categorías emer-

gentes identificadas en las narrativas. En una primera fase, se efectuó una lectura completa de las transcripciones para lograr familiarización con el corpus y reconocer patrones iniciales de sentido. Se construyó un sistema categorial inicial según el COLPSIC (2014), afinado durante la segmentación de los textos.

En una segunda fase, se realizó la codificación inicial en NVivo 12, asignando segmentos de texto a las categorías deductivas previamente definidas. En una tercera fase, se identificaron subcategorías emergentes dentro de cada dimensión, asociadas a vacíos conceptuales, limitaciones metodológicas, comprensiones éticas y diferencias entre campos ocupacionales. Finalmente, se elaboró una matriz de análisis que permitió cruzar categorías y subcategorías por campo ocupacional, favoreciendo la comparación de patrones, tensiones y vacíos formativos. Posteriormente, se interpretaron los contenidos agrupando las respuestas por campo ocupacional y categoría analítica, permitiendo observar patrones, tensiones y vacíos formativos.

Para fortalecer el rigor cualitativo del estudio se implementaron estrategias orientadas a la credibilidad y consistencia analítica. Se realizó triangulación por investigadores, con codificación por pares del 20% de las transcripciones y un índice Kappa >0.82 . Además, se aplicó triangulación de fuentes mediante contraste de datos de grupos focales con informes de supervisores de práctica y análisis documental de registros de evaluación, con el fin de otorgar coherencia y solidez a los hallazgos (Lincoln & Guba, 1985). Estas estrategias permitieron contrastar interpretaciones, reducir sesgos individuales y aumentar la trazabilidad del proceso analítico.

RESULTADOS

El objetivo del estudio fue contrastar las competencias del saber, hacer y ser que los estudiantes de psicología ejercen durante su práctica profesional en tres campos ocupacionales: organizacional, educativo y social comunitario. A continuación, se presentan los hallazgos agrupados por campo y categoría de competencia. La presentación de los hallazgos se organizó a partir de las categorías analíticas deductivas de saber, hacer y ser, complementadas por patrones emer-

gentes identificados de manera reiterada en las narrativas de los participantes de cada campo ocupacional.

Campo organizacional

En cuanto a las competencias del saber, los participantes del campo organizacional evidenciaron un conocimiento general sobre las teorías que debe desempeñar un psicólogo en una organización, toda vez que desde el inicio manifestaban no ver diferencias conceptuales en términos de conocimiento aplicado al campo en análisis, al indagar por el momento en que se les brindó dicha formación el entrevistado 23 dijo: “todo lo que sabemos de organizacional, fue en la materia que nos imparten en la universidad”. Sin embargo, mostraron importantes limitaciones en la fundamentación teórica de sus acciones, todos los entrevistados manifestaban desconocer cuáles son las funciones o roles que un psicólogo tiene en un ambiente organizacional; lo anterior es ratificado ante la presencia de respuestas que reflejan un dominio superficial de los modelos conceptuales del área organizacional, así como una escasa comprensión de la estructura, la dinámica institucional y la relación entre psicología y otras disciplinas presentes en el entorno organizacional. También se observó confusión entre conceptos del saber y aspectos del ser (como la ética), lo que indica una debilidad en la diferenciación de las competencias. De forma predominante, las narrativas del campo organizacional mostraron que el conocimiento disponible era más declarativo que analítico, lo que limitaba la comprensión del rol profesional más allá de tareas asignadas por la agencia.

Para el caso de las competencias del hacer, se evidenció que los estudiantes ejecutan tareas técnicas relacionadas con procesos de selección, aplicación de pruebas y sistematización de datos. A pesar de que estas actividades corresponden a su campo, se observó un enfoque operativo, con bajo nivel de autonomía. La mayoría de los participantes no interviene directamente en procesos estratégicos ni diseña propuestas propias, lo cual puede estar relacionado con el nivel de formación, la supervisión obligatoria por parte de profesionales y la lógica estructural de las organizaciones. No obstante, la agencia informó a cada practicante sobre las acciones que debían cumplir en la agencia, tal como lo manifiesta el entrevistado 1: “Desde un inicio en la organización me informaron cuáles acciones debía cumplir [...], también se me dijo sobre mi

alcance, con las personas que debía interactuar y los tiempos de los entregables en el marco de la práctica”. Este patrón sugiere que, en el campo organizacional, la competencia del hacer se expresa principalmente en clave operativa y de ejecución, más que en términos de intervención estratégica o autonomía profesional.

Con referencias a las competencias del ser, los estudiantes hicieron mención al secreto profesional y a la confidencialidad como valores esenciales, aunque sin detallar marcos deontológicos ni referirse explícitamente a los principios establecidos en la Ley 1090 de 2006. También se identificó una comprensión limitada del papel ético del psicólogo en el ámbito organizacional, lo cual pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación en principios éticos aplicados a contextos laborales específicos. A lo anterior se suma, el desconocimiento de normativas en salud mental y legislación laboral al afirmar que: “la ley más cercana que nos han brindado en la formación es la del psicólogo (ley 1090), pero uno en la empresa si ve que se debe tener otros conocimientos adicionales”. (Entrevistado 17). De manera recurrente, las referencias éticas en este campo se concentraron en nociones generales de confidencialidad, sin una apropiación suficientemente explícita del marco deontológico y normativo que orienta la práctica profesional en escenarios laborales.

Campo educativo

En el caso de las competencias del saber, los estudiantes identificaron tareas propias del psicólogo educativo, como acompañamiento psicoeducativo, diseño de talleres y asesoría a docentes y familias. No obstante, las respuestas denotan una escasa articulación con los marcos teóricos que fundamentan la psicología educativa. Pocos participantes lograron establecer la relación entre procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y variables socioculturales del contexto escolar, tal como dice el entrevistado 7: “uno entiende que hay relaciones de lo clínico, pero a la hora de saber por qué o dar un concepto del tema, son muchos los conocimientos que se tienen, pero no se sabe cuál aplica a que”. También se observó desconocimiento sobre normativas educativas vigentes y sobre el rol pedagógico del psicólogo cuando varios de los entrevistados coincidían en afirmar, que si bien se tiene una materia donde se ve los conceptos, no es algo que se recuerde o maneje adecuadamente. En conjunto, estas respuestas muestran que, aunque existe recono-

cimiento funcional del campo educativo, la apropiación teórica y normativa sigue siendo frágil y poco integrada al razonamiento profesional.

En el análisis de las competencias del hacer, se reportaron acciones variadas, asesorías individuales, orientación vocacional, trabajo con padres, intervenciones en crisis, gestión de convivencia escolar y diseño de programas. Estas funciones evidencian la capacidad de intervención contextualizada, aunque no siempre están acompañadas de procesos diagnósticos sistemáticos ni de evaluación de impacto, lo que limita su profundidad y sostenibilidad, aspecto evidenciado cuando el entrevistado 19 dice: “uno siente que todo es nuevo, las personas no continúan, uno genera espacios donde los usuarios no son constantes y eso es frustrante”. Asimismo, se notó una limitada lectura crítica del entorno escolar como ecosistema de intervención. A diferencia de los otros campos, en el educativo la competencia del hacer apareció con mayor diversidad de acciones reportadas, aunque su desarrollo siguió mostrando debilidades en sistematicidad, evaluación y lectura crítica del contexto.

Con relación a las competencias del ser en este campo, los estudiantes manifestaron valores como la empatía, la responsabilidad y el respeto por el otro, pero nuevamente sin una vinculación clara a referentes éticos y normativos. El consentimiento informado, por ejemplo, no fue mencionado como una práctica obligatoria, y el abordaje de los derechos de los niños y adolescentes aparece de manera general, sin profundización. Esto sugiere la necesidad de integrar de forma más explícita la ética profesional en el campo educativo. De forma consistente, el discurso ético en este campo se expresó más como disposición actitudinal general que como conocimiento aplicado de obligaciones profesionales específicas.

Campo social comunitario

Las competencias del saber para este campo, los estudiantes mostraron sensibilidad frente a las problemáticas sociales de las comunidades con las que trabajaban, es una clara evidencia de la apuesta pedagógica de la institución cuando varios de los entrevistados afirman sentirse cómodos con lo aprendido por parte de la Universidad; aunque, a la hora de dar cuenta del conocimiento base que deben tener, se manifiesta que: “son conceptos que uno ha visto, uno sabe que están ahí, pero la verdad, no necesariamente los maneja uno con rigor a la hora

de planear o intervenir” (Entrevistado 25); por ende es claro que es una práctica sin evidenciar un conocimiento sistemático sobre los marcos conceptuales de la psicología social comunitaria. No se identificó una apropiación clara de teorías del desarrollo comunitario, del enfoque de derechos o de las dinámicas estructurales de exclusión. Además, no se mencionaron disciplinas complementarias, como el trabajo social o la antropología, que suelen ser clave en este campo. El patrón dominante en este campo fue una alta sensibilidad frente a la realidad social, pero una baja explicitación de referentes conceptuales y disciplinares para comprenderla e intervenirla de manera estructurada.

En lo que respecta a las competencias del hacer, las funciones desempeñadas incluyeron la facilitación de talleres, acompañamiento a grupos, diseño de actividades de sensibilización y promoción. Sin embargo, no se evidenció una participación activa en procesos integrales de diagnóstico, formulación o evaluación de proyectos comunitarios. Actividades propias de este campo como el fortalecimiento del tejido social, la identificación de actores clave o el desarrollo de procesos de empoderamiento no fueron reportadas por los estudiantes, lo que sugiere una intervención aún limitada. En consecuencia, la competencia del hacer en el campo social comunitario apareció circunscrita a acciones de acompañamiento y sensibilización, con escasa presencia de procesos estratégicos de intervención comunitaria.

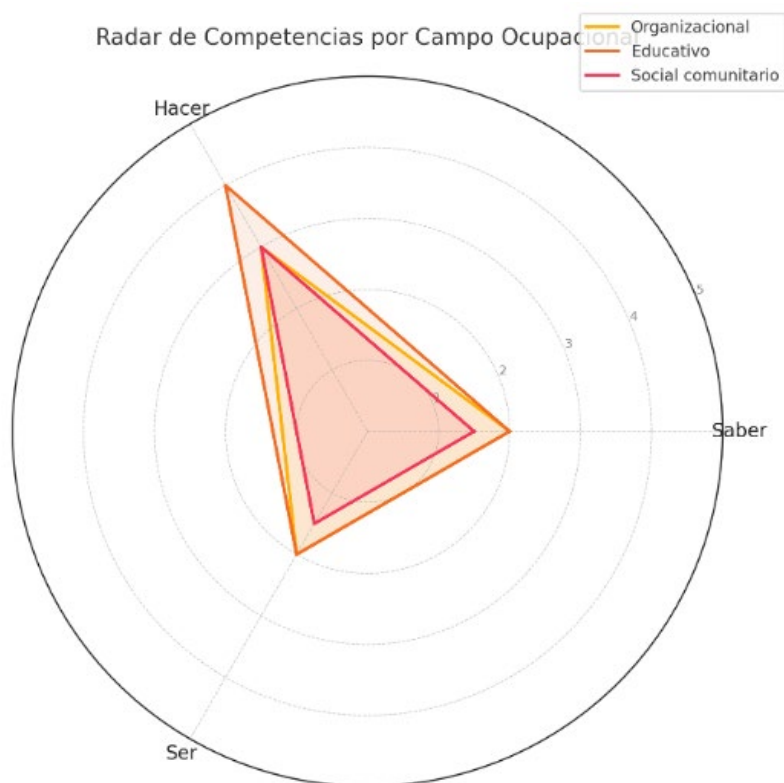
Desde las competencias del ser, en el campo de análisis se esperaba una mención más explícita a principios éticos como el respeto por la diver-

sidad cultural, la equidad, los derechos humanos y la participación comunitaria. Aunque los participantes hablaron de la empatía y la sensibilidad social, no se abordaron elementos clave como el consentimiento informado, la corresponsabilidad o la ética relacional en contextos de vulnerabilidad. Estas omisiones son preocupantes, dado el carácter crítico y ético del trabajo comunitario. De los tres campos analizados, este fue el que mostró la brecha ética más crítica, ya que las referencias al ser permanecieron en un nivel valorativo general y no en una comprensión situada de los principios que exige la intervención comunitaria.

En síntesis, los hallazgos por campo evidencian que, si bien los estudiantes logran desempeñarse funcionalmente en sus agencias de práctica, persisten vacíos importantes en la fundamentación conceptual, en la capacidad de intervención estratégica y, especialmente, en la apropiación de los principios éticos que sustentan el ejercicio profesional. Estas tensiones se hacen más evidentes cuando se observa de forma integrada el perfil de desempeño en los distintos contextos de práctica. Para ello, el gráfico tipo radar (ver Figura 1) proporciona una representación visual comparativa de las competencias del saber, hacer y ser, y muestra patrones consistentes con los hallazgos cualitativos. De manera integradora, los resultados configuran un patrón emergente caracterizado por un saber débil, un hacer predominantemente operativo y un ser insuficientemente apropiado desde el punto de vista ético-normativo. Este patrón sugiere una brecha estructural entre las competencias esperadas por el currículo y las competencias efectivamente ejercidas en la práctica profesional.

Figura 1

Radar de Competencias por campo ocupacional



El campo educativo presenta un mayor desarrollo en la dimensión del hacer, asociado a la diversidad de tareas ejecutadas en entornos escolares, mientras que los campos organizacional y social comunitario evidencian desempeños más bajos y relativamente equilibrados entre las tres dimensiones. Es especialmente crítico el bajo desarrollo de la competencia del ser en todos los campos, lo que reafirma la necesidad de fortalecer su abordaje desde los primeros ciclos de formación profesional. En particular, preocupa la débil apropiación ética en el campo social comunitario, dada su exigencia en principios de justicia social, corresponsabilidad y respeto por la dignidad humana.

Esta visualización no solo corrobora las brechas entre las competencias esperadas y las ejercidas, sino que también aporta elementos clave para la reflexión institucional sobre el diseño curricular y el acompañamiento formativo en los escenarios reales de práctica. En términos analíticos, la figura permite proponer un modelo comparativo de brecha competencial en el que el hacer aparece como dimensión más visible pero no necesariamente más sólida, mientras

que el saber y, sobre todo, el ser, revelan déficits transversales que limitan la consolidación de un perfil profesional integral.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten sostener que existe una brecha estructural entre las competencias que se espera que el estudiantado desarrolle y las que realmente ejercen en la práctica. Esta distancia se refleja en vacíos operativos, epistemológicos y éticos que limitan su formación integral. El análisis de los componentes teóricos y de resultados facilita comprender este fenómeno en perspectiva comparada con otros países (ver Tabla 2). En términos teóricos, los hallazgos permiten proponer que dicha brecha no es homogénea, sino que adopta una configuración recurrente caracterizada por un saber frágil, un hacer predominantemente operativo y un ser débilmente apropiado desde el punto de vista ético-normativo, con variaciones según el campo ocupacional.

Tabla 2
Comparación de los hallazgos con otros países según literatura

Dimensión	Colombia Resultados investigación	Chile (Rehbein et al., 2025)	México (Rivera & Zariñana, 2024)
Claridad conceptual	Limitada apropiación teórica en los tres campos ocupacionales; vacíos en fundamentos conceptuales y normativos.	Énfasis en la necesidad de claridad conceptual como base para la formación; propuesta de compendio conceptual mínimo.	Reconocimiento de la importancia del dominio conceptual; percepción de egresados sobre vacíos en contenidos clave.
Formación ética	Débil apropiación de principios éticos, especialmente en el campo social comunitario; desconocimiento de la Ley 1090.	Formación ética como eje estructurante; necesidad de integrar principios de justicia social y responsabilidad profesional.	Énfasis en la ética profesional como parte del perfil de egreso; necesidad de fortalecer su enseñanza.
Articulación curricular	Desconexión entre teoría y práctica; enfoque por competencias no consolidado como práctica pedagógica efectiva.	Propuesta de estandarización de contenidos mínimos en 12 subáreas; articulación entre ciencia y profesión.	Propuesta de rediseño curricular con inclusión de asignaturas transversales y modalidades flexibles de titulación.
Vinculación con el mercado laboral	Brechas entre formación académica y demandas del entorno; desempeño operativo con baja autonomía profesional.	Desafíos en la vinculación con el mercado laboral; necesidad de perfiles de egreso contextualizados y éticos.	Egresados identifican la práctica profesional como clave para la empleabilidad; necesidad de mayor articulación con el entorno laboral.

La comparación internacional muestra que las brechas identificadas no constituyen un problema aislado del caso analizado, pero sí evidencian una manifestación situada de tensiones comunes en la formación por competencias en psicología, especialmente en claridad conceptual, formación ética y articulación teoría-práctica. Tal parece que el campo de aplicación fortalece el hacer; sin embargo, es claro que los participantes no son conscientes de competencias en los componentes del ser (currículo humanista) y del saber (formación componentes disciplinares); todo ello, fortalece la idea de desconexión entre lo que se enseña para aplicar en el hacer, las bases conceptuales del saber y la educación en el ser, aspecto que últimamente se ha llamado como educación integral (Garbizo, et al., 2020)

En primer lugar, se confirma que el enfoque por competencias, aunque presente en los lineamientos curriculares, aún no se consolida como práctica pedagógica efectiva. La competencia del saber evidencia desconexión entre teoría y aplicación contextualizada,

coincidiendo con estudios previos (Gutiérrez, 2005; Cabrera et al., 2010). Esto exige revisar planes curriculares e incorporar metodologías activas y evaluaciones basadas en desempeño (Barrera-Hernández et al., 2021). Más allá de una carencia de contenidos, este hallazgo sugiere que el saber no está siendo apropiado como estructura de interpretación profesional, sino como repertorio declarativo de conocimientos difícilmente transferible a contextos reales de intervención.

La competencia aprender a aprender favorece autorregulación, pensamiento crítico y trabajo colaborativo (Becerra et al., 2024). Además, quienes destacan en resolución de problemas muestran mejores habilidades de planificación y autoevaluación, mientras la dimensión ética refuerza el compromiso social del psicólogo. En el caso analizado, la debilidad observada en la fundamentación conceptual y en la lectura crítica de los contextos sugiere que esta competencia aún no se consolida suficientemente en la

experiencia de práctica, lo que afecta la capacidad del estudiantado para aprender desde la acción y reorientar su desempeño.

En segundo lugar, la dimensión del hacer, aunque más visible en el campo educativo, responde sobre todo a tareas operativas sin análisis crítico. Esto evidencia que la práctica no garantiza un desarrollo reflexivo (Tejada, 1999; Ruíz et al., 2008). Así, el hacer aparece como una competencia visible en términos de ejecución, pero todavía insuficientemente consolidada como capacidad de intervención autónoma, estratégica y evaluable. También es necesario fortalecer habilidades interpersonales e intrapersonales (Lozano et al., 2025). La implementación de resultados de aprendizaje implica articular currículo y competencias requeridas (Durán, 2024; Alejo-Castañeda et al., 2024). Estos deben formularse con criterios SMART y evaluarse de forma auténtica y formativa.

En tercer lugar, la competencia del ser presenta los niveles más bajos, sobre todo en el ámbito comunitario. La falta de apropiación del consentimiento informado, el marco legal y referentes internacionales limita la intervención. La formación ética debe promover deliberación crítica (Ricoeur, 2003) y decisiones basadas

en valores democráticos (Sánchez & Cardós, 2023). Este resultado sugiere que la dimensión ética no está operando todavía como principio articulador del saber y del hacer, sino como un referente general de buena disposición personal, insuficiente para orientar decisiones complejas en contextos de intervención.

Se identifican oportunidades de mejora como la incorporación de asignaturas transversales (ética, género y responsabilidad social), el fomento de la investigación temprana y la diversificación de modalidades de titulación. Estas acciones buscan competencias integrales y adaptativas. Además, se enfatiza la importancia de mejorar infraestructura y servicios universitarios, así como contar con docentes con mayor preparación para el acompañamiento reflexivo y la evaluación por competencias, lo que impacta la calidad formativa (Rivera-Heredia & Méndez-Puga, 2020). La práctica profesional no solo valida el aprendizaje, sino que retroalimenta el proceso formativo y fortalece la autonomía estudiantil. Otros aspectos pueden verse en la Tabla 3. Desde una perspectiva aplicada, el estudio aporta criterios concretos para orientar el rediseño curricular y el acompañamiento de prácticas, al mostrar en qué dimensiones se concentran las principales brechas formativas.

Tabla 3
Elementos de análisis en la formación por competencias del psicólogo

Aspectos de análisis	Temas para tener en cuenta
Evaluación recomendada	Se recomienda una evaluación auténtica, formativa y reflexiva, alineada con resultados de aprendizaje y tareas complejas. (Alejo-Castañeda et al., 2024; Durán, 2024; Lozano et al., 2025)
Focos de enseñanza	Deben trabajarse competencias específicas, interpersonales, éticas, digitales, investigativas y lingüísticas, así como el juicio moral situado. (Rodolfla et al., 2005; Sánchez & Cardós, 2023; Alejo-Castañeda et al., 2024; Lozano et al., 2025)
Metodología y pedagogía	Se sugiere el uso de metodologías activas, aprendizaje basado en problemas, evaluación formativa, retroalimentación continua y tareas contextualizadas. (Alejo-Castañeda et al., 2024; Durán, 2024; Rehbein et al., 2025)
Habilidad docente	El docente debe facilitar el aprendizaje autorregulado, tener formación en ética aplicada y capacidad para ajustar su apoyo a las necesidades del estudiante. (Aquino, 2022 citado en Castañeda et al., 2024; Sánchez & Cardós, 2023)
Implementación en los procesos de práctica	Las prácticas deben ser supervisadas, permitir reflexión crítica y evidenciar competencias en contextos reales. Se recomienda su fortalecimiento desde etapas tempranas. (Zariñana & Rivera, 2024; Lozano et al., 2025; Rehbein et al., 2025)

Mejoras en diseño curricular	Se proponen tres acciones: integrar ética de forma vertical mediante módulos aplicados en cada ciclo formativo con casos reales por campo ocupacional (clínico, educativo, organizacional); crear unidades de contextualización teórico-práctica que diseñen asignaturas orientadas a proyectos simulados o reales; y flexibilizar el currículo ofreciendo itinerarios optativos desde los primeros semestres, incorporando prácticas tempranas de observación para disminuir la brecha entre teoría y práctica profesional.
Mejoras en estrategias pedagógicas	Se sugiere incorporar aprendizaje basado en problemas con casos multicausales, como la deserción escolar abordada desde el saber (teorías), el hacer (diagnóstico) y el ser (ética). También se recomienda usar simulaciones digitales que recreen escenarios de intervención con retroalimentación en tiempo real. Finalmente, integrar portafolios reflexivos donde los estudiantes documenten y analicen críticamente sus prácticas, vinculando cada acción a competencias COLPSIC, 2014 y fomentando la autorregulación de su aprendizaje.
Mejora en perfiles profesionales	Se propone formar psicólogos “puente” con competencias en gestión intercultural para contextos comunitarios, especialistas en evaluación contextualizada mediante capacitación en diseño de instrumentos locales y profesionales con habilidades blandas, certificando en metodologías que fortalezcan la inteligencia emocional y el trabajo en equipos multidisciplinarios.

Los hallazgos de este estudio se alinean con los estándares de evaluación de competencias promovidos por marcos iberoamericanos como el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES, 2011) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013). Ambos destacan que los egresados deben desarrollar competencias integrales que articulen conocimientos, habilidades y actitudes, con capacidad de actuar de forma autónoma y ética en entornos complejos. Las dimensiones del saber, hacer y ser coinciden con los descriptores del MECES, que incluyen aplicación de conocimientos, toma de decisiones fundamentadas y responsabilidad ética.

ANECA exige que los programas evidencien competencias transversales como trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad social, áreas críticas en la formación del psicólogo en Colombia (COLPSIC, 2014). Esta convergencia refuerza que las brechas observadas no solo tienen implicaciones locales para el programa analizado, sino también relevancia para debates más amplios sobre aseguramiento de la calidad y formación por competencias en educación superior.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de repensar el acompañamiento durante la práctica. Incorporar instrumentos de evaluación por competencias, retroalimentación crítica, formación en ética aplicada y prácticas participativas son estrategias efectivas (Lozano et al., 2025). La evaluación debe centrarse en el estudiante como sujeto activo, promoviendo reflexión y feedback. La simulación profesional, el trabajo colaborativo y las rúbricas fomentan aprendizajes significativos (Calle-Álvarez, 2020; González & Mora, 2021).

La evaluación formativa permite adaptar la enseñanza, fortaleciendo autonomía y autoevaluación. El rediseño curricular debe articular contenidos con criterios de desempeño y evidencias de aprendizaje. La evaluación se convierte en un proceso continuo, participativo y formativo que incluye autovaloración, covaloración y metaevaluación (Romero, 2019). Un posible modelo al respecto puede ser el de la siguiente figura.

Figura 2
Modelo de formación integral de competencias en los campos ocupacionales del psicólogo



De igual forma, se propone su articulación con el ODS 4 de educación de calidad. Estas orientaciones se desprenden directamente del patrón hallado en el estudio: cuando el saber no logra traducirse en comprensión situada, el hacer queda reducido a ejecución y el ser no alcanza a consolidarse como criterio ético de intervención.

Tabla 4
Elementos de análisis en la formación por competencias del psicólogo

Dimensión de competencia	Descripción de la competencia	Meta 4.7 del ODS 4
Saber-(conocimiento)	Dominio teórico de conceptos psicológicos, normativas y marcos epistemológicos.	Promover el conocimiento de derechos humanos, ciudadanía global y sostenibilidad desde la formación teórica.
Hacer-(aplicación)	Capacidad para aplicar metodologías de intervención, evaluación y diagnóstico en contextos reales.	Fomentar la aplicación de saberes en contextos educativos y sociales que promuevan el desarrollo sostenible.
Ser-(ética y actitud)	Compromiso ético, responsabilidad social, empatía y respeto por la diversidad.	Desarrollar actitudes y valores que favorezcan la inclusión, la equidad y la justicia social en la práctica profesional.

Por último, es relevante reconocer las limitaciones de este estudio. Aunque aporta evidencia empírica sobre el ejercicio de competencias en estudiantes de psicología en tres campos ocupacionales, su diseño cualitativo con muestra intencional de 30 participantes restringe la generalización estadística, aunque facilita una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno (Guba & Lincoln, 1994). La selección por conveniencia y la participación voluntaria podrían haber generado sesgos de auto-reporte, ya que los estudiantes pueden haber enfatizado aspectos positivos o minimizado críticas hacia su formación.

Además, el enfoque se centró exclusivamente en la percepción estudiantil, sin incorporar la visión de tutores, empleadores o egresados, lo que limita la triangulación de perspectivas y el contraste con evidencias objetivas. Asimismo, al tratarse de un estudio realizado en una sola institución, los hallazgos deben interpretarse en estrecha relación con las condiciones curriculares y organizativas del programa analizado. De igual forma, aunque se aplicaron estrategias de triangulación y codificación por pares, la interpretación de las narrativas pudo estar influida por la experiencia previa del equipo investigador en procesos de formación universitaria, lo que hace necesaria una lectura reflexiva de los resultados.

En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones desarrollen estudios longitudinales que rastreen la evolución de competencias desde los ciclos iniciales hasta el ejercicio profesional. También sería pertinente emplear metodologías mixtas que combinen entrevistas, rúbricas de desempeño y observación directa en escenarios reales de práctica. Finalmente, ampliar la muestra a diversas instituciones en Colombia y otros países iberoamericanos y explorar estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en problemas, la simulación profesional y los portafolios reflexivos permitiría fortalecer las dimensiones del saber, hacer y ser, consolidando una formación más integral y contextualizada.

CONCLUSIONES

Los hallazgos evidencian que el ejercicio de competencias profesionales en estudiantes de psicología presenta vacíos en la apropiación conceptual y en la aplicación contextual. Si bien

cumplen funciones asignadas, su desempeño se mantiene en una lógica operativa con bajo soporte teórico y limitada autonomía, lo que impide consolidar un perfil integral. La debilidad en la dimensión del saber refleja una desconexión entre la formación académica y los retos reales, lo que exige integrar teoría y práctica mediante la reflexión crítica y el análisis de casos.

La dimensión del hacer, más visible, permanece centrada en tareas rutinarias, sin procesos de intervención estructurados ni evaluables. La dimensión del ser muestra escasa apropiación ética y limitada orientación hacia la justicia social. Esto sugiere que la dimensión ética no está operando aún como principio articulador del saber y del hacer, sino como una referencia general insuficientemente traducida en criterios concretos de actuación profesional. Por ello, la ética debe asumirse como eje transversal que articule teoría y práctica, fortaleciendo la formación docente y los espacios de evaluación ética.

A partir de la brecha competencial identificada, fortalecer las competencias requiere estrategias de aprendizaje activo, metodologías basadas en problemas y evaluación auténtica. La simulación profesional, la formación dual y los diarios reflexivos facilitan una evaluación integral del saber, hacer y ser. Se recomienda realizar estudios longitudinales con egresados y explorar enfoques decoloniales que integren saberes territoriales en la formación psicológica, con el fin de ampliar la comprensión de cómo se configuran y transforman las dimensiones del saber, hacer y ser en distintos contextos formativos.

Fuentes de financiamiento:

No se recibió financiamiento.

Rol de los autores:

TJQZ: Conceptualización, Metodología, Conservación de datos, Software, Investigación, Validación, Redacción - borrador original.

RCC: Conceptualización, Conservación de datos, Investigación, Redacción - borrador original.

BNPS: Conceptualización, Conservación de datos, Investigación, Redacción - borrador original.

JALS: Investigación, Metodología, Análisis formal, Supervisión, Validación, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alejo-Castañeda, I. E., Quintana, Moreno, I., & Pardo, Adames, C. (2024). Habilidades socioemocionales y su incidencia en el desarrollo de competencias específicas de estudiantes de psicología. *Diversitas*, 20(2), 29–38. <https://doi.org/10.15332/22563067.10708>
- American Psychological Association. (2023). APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major. <https://www.apa.org/about/policy/undergraduate-psychology-major.pdf>
- ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://www.aneca.es>
- Barrera-Hernández, L., Sotelo, Castillo, M., & Molina, Torres, L. (2021). Importancia y desarrollo de competencias del psicólogo en estudiantes universitarios de último año. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(19), 10-27. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/16048>
- Becerra Patiño, B. A., Reina, C. J., Martínez-Benitez, C. F., Paucar Uribe, J. D., Montilla Valderrama, V., Cárdenas-Contreras, S., Castro Malaver, M. A., Varón Murcia, J. J., & Ávila Martínez, J. D. (2024). Relación de la competencia aprender a aprender, estilos de vida y condición física en estudiantes universitarios colombianos de deporte: Estudio exploratorio (Relationship of learning to learn competence, lifestyles and physical fitness in Colombian university sports students: An exploratory study). *Retos*, 51, 58–68. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100442>
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *10 Ideas Clave Educación Emocional*. Graó.
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M., & Energici, M. A. (2010). La formación en psicología desde una perspectiva de competencias. una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad en la educación*, (33), 183-221. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.143>
- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista De Investigación, Desarrollo E innovación*, 10(2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Charría, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28), 133-165. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2011000200007&lng=en&tlng=es
- Cinque, M. (2016). Lost in translation: Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- COLPSIC (2014). *Lineamientos sobre competencias profesionales del psicólogo en Colombia*. Colegio Colombiano de Psicólogos Bogotá: COLPSIC.
- Comisión Europea. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- Comisión Europea. (2018). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- Corpoeducación & Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Bogotá: MEN.
- Durán, C. M. (2024). Análisis de la implementación de resultados de aprendizaje en la educación superior: una revisión investigativa. *Sophia*, 20(1) e1356. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1356>
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16-23. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X022004016>
- Flores, I. C., Torres, D. P., & Elizo, A. I. (2022). Competencias profesionales en Psicología Clínica de la Infancia y la Adolescencia: revisión sistemática e implicaciones. *Apuntes de Psicología*, 40(3), 171-184. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/1513>

- Garbizo Flores, N.; Ordaz Hernández, M., & Lezcano Gil, A. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 151-168. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940garbizo8>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- González, M. M., & Mora, V. (2021). La metodología de simulación profesional como herramienta para la adquisición de competencias en la formación profesional: Estudio de casos. *Revista Inclusiones*, 8, 332-358. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2606>
- González Chamalé, R. M. (2025). Percepción de estudiantes sobre desarrollo de competencias socioemocionales en la práctica psicológica. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 8(1), 56-69. <https://doi.org/10.46954/revistages.v8i1.159>
- González, J. A. G., Londoño, O. D. R., Vasconez, L. A. C., & Cerón, C. P. C. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(2), 543-565. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(2\).abril.2019.543-565](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.543-565)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de los Programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 3, (número monográfico especial), 253-270. <https://scispace.com/pdf/educacion-y-entrenamiento-basados-en-el-concepto-de-4ki6yonu0q.pdf>
- Intriago Molina, G. V., Cedeño Choez, P. J., Loo Solórzano, R. M., Sánchez Arteaga, A. A., & San Andrés Hormaza, D. C. (2025). La influencia de las habilidades blandas en el éxito profesional: una revisión teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 2237-2257. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17845
- Ley 1090. (2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la *profesión* de psicología en Colombia. *Diario Oficial No. 46.383* Congreso de la República de Colombia.
- Lozano Rodríguez, M. A., Gabalán Coello, J., Botero Grisales, M. & Hernández Martínez, M. R. (2025). Enfoque metodológico para la evaluación de impacto de los y las egresadas en el entorno: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1). <https://doi.org/10.15366/rie2025.18.1.003>
- MECES (2011). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, 87912-87919.
- MEN(2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN (2021). Nota orientadora: ¿Cómo formular e implementar los resultados de aprendizaje? Consejo Nacional de Acreditación (CNA). https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_5.pdf
- Méndez-Puga, A., Rivera-Heredia, M. E., & González-Betanzos, F. (2022). *Egresados y empleadores en la construcción de programas educativos de Psicología en México*. En E. Zapata-Rodríguez, M. E. Urdiales-Ibarra & M. L. Aviña-Jiménez (Coords.), *Lineamientos para el diseño curricular de programas de psicología* (pp. 341-391). Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).
- Mendizabal, J. B. (2019). EuroPsy: Un modelo basado en competencias. ¿Es aplicable a la formación sanitaria especializada en Psicología Clínica?. *Educación Médica*, 20(2), 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.05.017>
- Molina, E. (2007). La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales. *Investigación Educativa*, 11(19)19-34. <https://www.acuedi.org/ddata/3910.pdf>

- Morales, M., Maldonado, H., Wiggers, E., García, L., & Islas, S. (2020). Estudio de egresados de psicología de universidades latinoamericanas. *Integración Académica en Psicología*, 8(23), 51–77. <https://integracion-academica.org/36-volumen-8-numero-23-mayo-agosto-2020/275-estudio-de-egresados-de-psicologia-de-universidades-latinoamericanas-alfepsi>
- Nieto Ortiz, J., Roa González, J., & Lucas Barcia, E. (2022). La evaluación por competencias en la formación profesional: Una revisión sistemática de la producción científica española. *Techno Review*, 11, 2–14. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4436>
- Páramo Reales, D., Sierra, C., Jesús, S., & Maestre Matos, L. M. (2020). *Métodos de investigación cualitativa. Fundamentos y aplicaciones*. Editorial Unimagdalena.
- Pérez Buelvas, H. G. (2023). Evaluación por competencias, rendimiento escolar y calidad educativa: una revisión desde sus fundamentos teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5038–5061. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7329
- Ramos Serpa, G. & López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del profesor. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185–199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Rehbein, L. Boero, Paula, Concha-Salgado, Andrés, Godoy, María Pía, Herrera, Viviana, & Labbé, Christian. (2025). Retorno a las Bases: Marcos Conceptuales para la Formación de Pregrado de Psicólogos y Psicólogas en Chile. *Psykhé (Santiago)*, 34, 11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2023.62261>
- Ricoeur, P. (2003). *Lo justo*, Vol. I. Caparrós.
- Riquelme, P., Ugüeno, A., del Valle, R., Jara, E. & del Pino, M. (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales. En CINDA (Eds.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://historialimagen.cl/wp-content/uploads/2022/12/cinda-evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias-2017.pdf>
- Rivera Heredia, M. E., & Zariñana Herrejón, R. (2024). *Oportunidades de mejora en la formación de la licenciatura en psicología a partir de la percepción de los egresados de la Universidad Michoacana*. En F. García Rangel & R. Vega Cano (Coords.), *Los egresados nicolaitas y el mercado laboral de profesionistas: Más allá de la carrera universitaria* (pp. 50–77). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Rivera-Heredia, M. E., & Méndez-Puga, A. (2020). Propuestas de las y los estudiantes de Psicología para mejorar los servicios universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 10–24. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/105>
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- Romero, M. (2019). No es lo mismo calificar que evaluar: La evaluación en el modelo por competencias. *Revista de la Universidad Privada del Valle*, 10(27), 16–32. <https://doi.org/10.52428/20758960.v10i27.291>
- Ruíz, M., Jaraba, B. & Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, (21), 136–157. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pdc/n21/n21a08.pdf>
- Saavedra, A. (2023). Estudio comparativo de dos acciones formativas del Sistema de Formación Profesional para el Empleo. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 338–356. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.31769>
- Sabala Moreno, M., Rentería Pérez, E., & Díaz Bambula, F. (2022). Tendencias en la investigación sobre las prácticas profesionales en educación superior: revisión sistemática desde la Psicología Organizacional y del Trabajo -POT. *Psicogente*, 25 (47), 226–250. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4835>

- Sánchez, M. J., & Cardós, P. D. (2023). Formación superior y ética profesional en las carreras de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. *Anuario de Investigaciones*, XXX, 87–95. https://www.psi.uba.ar/publicaciones/anuario/trabajos_completos/30/sanchez_vazquez.pdf
- Souza, M. P. R., Leirner, T. G., & Thomaz, V. V. M. (2024). Formação do psicólogo escolar e educacional latino-americano em periódicos científicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, e268217. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-268217>
- Suriá, R., Samaniego, J. A., & Navarro, J. C. (2021). Emotional competencies in future psychology professionals. *European Journal of Health Research*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i2.1566>
- Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (158), 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=191427>
- Thompson, J. L. W., Richmond, A., S., Landrum, R. Eric., Barboza, B., Bradley, J., & White, J. N. (2020). Measuring what students know: SNAP's guidelines and suggestions for assessing goal 1 content in psychology. *Teaching of Psychology*, 47(4), 262–273. <https://doi.org/10.1177/0098628320945113>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Universidad Católica Luis Amigó. (2016) *Manual de prácticas de psicología Facultad de Psicología y Ciencias Sociales*. Medellín, Colombia. <https://www.funlam.edu.co/modules/facultadpsicologia/item.php?itemid=84>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Zariñana, R., & Rivera, M. E. (2024). *Oportunidades de mejora en la formación de la Licenciatura en Psicología a partir de la percepción de los egresados de la Universidad Michoacana*. En Los egresados nicolaitas y el mercado laboral de profesionistas (pp. 50–74). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.