

## ¿QUÉ HACE COMPETENTE A UN PSICÓLOGO?\*

Robert Roe\*\*

University of Nijmegen, The Netherlands

*Al desarrollar estándares europeos para la profesión psicológica, se han propuesto dos enfoques principales para la definición de competencia profesional. Uno se centra en los roles y funciones que los psicólogos deben ser capaces de realizar (modelo de salida), el otro en los currícula educativos que deben seguirse en orden a convertirse en psicólogo (modelo de entrada). Este artículo comienza con un análisis de ambos enfoques, que lleva a la conclusión de que ninguno de los dos ofrece una base suficiente para disponer de adecuados estándares profesionales. A continuación, se presenta un modelo comprensivo de competencias profesionales que comprende factores de input y de output. Se indica cómo este modelo puede utilizarse para definir los perfiles de competencias para las especialidades de la psicología, así como para desarrollar y mantener la competencia profesional. Las cuestiones tratadas incluyen: selección de estudiantes, diseño del currículum académico, formación profesional inicial, formación profesional continuada, acreditación individual e institucional y garantía de calidad.*

*In developing European standards for the psychological profession, two main approaches to the definition of professional competence have been proposed. One focuses on the roles and functions psychologists should be able to perform (output model); the other on the educational curricula that should be followed in order to become a psychologist (input model). This article starts with a discussion of both approaches, which leads to the conclusion that neither of them offers a sufficient base for setting adequate professional standards. Next a comprehensive model of occupational competence is presented which comprises both input and output factors. It is indicated how this model can be utilized in defining competence profiles for the psychological specialties, as well as in developing and maintaining competence. Issues covered include: student selection, academic curriculum design, initial professional training, continued professional training, institutional and individual accreditation, and quality assurance.*

Traducido al castellano por Agustín Romero Medina (agustinr@um.es)

Desde hace unos años ha aumentado el interés en las cualidades de los psicólogos para ejercer exitosamente su profesión y en la forma de lograr esas cualidades. Se reconoce cada vez más que un acuerdo acerca de la definición de esas cualidades es esencial para evaluar y mejorar los actuales programas de formación y para desarrollar un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional del psicólogo. Esto es particularmente relevante en una Europa política y económicamente unificada donde la movilidad educativa y laboral en un objetivo importante. Como en otras profesiones, la Comisión Europea ha apoyado los esfuerzos tendentes a una mayor armonización de los currícula de psicología en las universidades europeas y el desarrollo de estándares profesionales comunes en la psicología europea. Ya en 1989 el *European Network of Organizational and Work Psychologists* consiguió una ayuda para llevar a cabo una encuesta y desarrollar un marco curricular en psicología organizacional y del trabajo (Roe *et al.*, 1994; ENOP, 1998). Un grupo de trabajo de psicólogos europeos, que llevaron a cabo similares actividades para la formación de los psicólogos en general, ha publicado recientemente un informe titulado "*EuroPsyT, A Framework for Education and Training for Psychologists in Europe*" (Lunt, 2000; Lunt *et al.*, 2001a). Un segundo grupo de trabajo ha comenzado a desarrollar un sistema de acreditación que incluirá el Diploma Europeo en Psicología.

Una de las cuestiones que surgen al intentar definir las cualidades de los psicólogos es si concentrarse en lo que se debe *enseñar* a los estudiantes en orden a convertirse en psicólogos competentes, o en las *competencias* que los psicólogos entrenados deben demostrar si están cualificados para la práctica independiente. En otras palabras, ¿debemos focalizarnos en el "input" o en el "output" del sistema por el que los psicólogos son preparados para la práctica? Una cuestión relacionada es cómo definir y medir las diversas cualidades que deben lograrse. En este artículo se analizan brevemente las ventajas y limitaciones de los modelos de *input* y *output* y describo las diferencias entre estos tipos de modelos en términos de competencias. Introduzco entonces un modelo comprensivo de competencia desarrollado antes (Roe, 1999b; Roe, 2001, 2002) y demuestro que puede ayudar exitosamente a relacionar los modelos de *input* y *output*. Después planteo los pasos necesarios para construir un perfil comprensivo de competencia para la profesión psicológica y brevemente reviso nuestros conocimientos actuales acerca de las competencias requeridas. Finalmente, menciono algunas aplicaciones potenciales del modelo de competencias en la construcción de un sistema para desarrollar y mantener la profesión psicológica.

## EL PSICÓLOGO EN EL TRABAJO

Mientras que los psicólogos han estudiado extensamente el trabajo de otras personas, han dedicado escasa atención a su propio trabajo. Relativamente pocas publicaciones se han dedicado al contenido de la profesión psicológica. Ver como texto de referencia los de Peterson *et al.* (1992), BPS (1995), Pryzwansky and Wendt (1999), y Hartley y Branthwaite (2000). Aunque hay diversas posibles definiciones, he elegido para definir al psicólogo como "un profesional educado académicamente que ayuda a sus clientes a entender y resolver problemas aplicando las teorías y métodos de la psicología". Así, la ruta hacia la profesión, es decir, la educación académica, es un elemento clave en la definición del psicólogo. Como en otras profesiones, hay diversas especialidades dentro de la profesión psicológica. Así, es habitual diferenciar entre psicólogos clínicos, psicólogos educativos y psicólogos infantiles. Pero también hay referencias a psicólogos de la salud, psicólogos del tráfico, psicólogos del deporte, psicólogos forenses y psicólogos de la economía (por ejemplo, Anastasi, 1979; Roe, 1984). Dos importantes observaciones deben hacerse: Primera, no hay una base sistemática simple para diferenciar entre las especialidades. Las principales áreas de especialización difieren con respecto al rol de los clientes o sujetos, el marco institucional en que deben situarse, el tipo de problemas a los que deben dirigirse, las conductas del cliente que deben identificarse como normales o anormales, etc. Segunda, no hay algo llamado "generalista" en psicología: Todos los profesionales psicólogos de algún modo ejercen como especialistas. En este aspecto la psicología se parece a la profesión de ingeniero y difiere de la profesión médica.

Ambos puntos son relevantes cuando venimos a definir las cualificaciones del psicólogo profesional. Puesto que no hay una base sistemática clara para diferenciar entre especialidades, es difícil identificar requisitos únicos y comunes para *todos* los psicólogos. Y puesto que no hay solapamiento entre especialidades en la forma de un "psicólogo general", sólo podemos inferir elementos comunes desde una comparación entre ellas. Así, las comunalidades entre el psicólogo infantil y el psicólogo organizacional y del trabajo deben fundamentarse abstrayéndose de la situación actual de trabajo, el objeto del trabajo, y las actividades de los respectivos psicólogos. Esto significa que estamos forzados a usar términos genéricos tales como "diagnóstico", "evaluación" o "desarrollo de un plan de intervención", que se apliquen a casi cualquier situación profesional —e ignorar el hecho de que, digamos, el análisis de la situación familiar de un niño y el análisis del trabajo de un empleado requieren diferentes actividades y técnicas.

Otra forma de afrontar la situación es examinar los elementos comunes en los *currícula* formativos que conducen a la cualificación del psicólogo en los respectivos campos. En este caso, tenemos que basarnos en los términos en que se describen los contenidos o métodos formativos, tales como "curso en psicología social" o "practicum en estadística multivariada". En función de que los *currícula* a menudo se diferencian según la especialidad, las comunalidades curriculares también deben hallarse en un nivel algo más abstracto —por ejemplo, "recopilación de datos" o "informe escrito".

La necesidad de abstracción al definir la profesión se amplifica cuando consideramos a los psicólogos formados y empleados en distintos países. A pesar de una creciente convergencia durante las últimas dos décadas, todavía se pueden observar diferencias significativas entre los países europeos (al igual que con países de otras partes del mundo). Las diferencias existen, por ejemplo, en la duración total del currículum, los contenidos no psicológicos, el grado de especialización, el tratamiento de la teoría y la práctica, etc. (por ejemplo, Newstead & Makkinen, 1997; Green, Wolf & Leney, 1999). Asimismo, hay sustanciales diferencias en los contextos ocupacionales en los que operan los psicólogos. Los contextos pueden caracterizarse por

aspectos tales como la prevalencia de empleo en la práctica independiente, la influencia de los gobiernos en la práctica, la amplitud de las regulaciones legales u otras, la protección del título de psicólogo, la posición relativa en la competencia con otros profesionales (por ejemplo, la profesión médica), el poder de los colegios profesionales y sindicatos, etc. (ver, por ejemplo, Pulverich, 1997; Lunt et al., 2001b). Tales diferencias pueden significar que los psicólogos clínicos en Noruega, Bélgica y Grecia realizan actividades laborales muy diferentes, a pesar de que parten de la misma base de conocimientos. Debe tenerse en cuenta que algunas especialidades psicológicas, tales como psicólogo comunitario, psicólogo ocupacional y psicólogo de la ingeniería podrían darse sólo en un determinado país o región y no en todos los países europeos.

Así, parece que definir las cualificaciones del psicólogo no es una cuestión sencilla. Nuestra breve discusión nos lleva al núcleo del problema de cómo capturar los rasgos distintivos de la profesión, es decir, bajo el denominado modelo de *input* o con el modelo de *output*.

## MODELOS DE INPUT Y OUTPUT

Siendo nuestro propósito describir y estandarizar las cualificaciones de los psicólogos en Europa, podemos seguir dos caminos principales: Podemos concentrarnos en la ruta educativa que proporciona el derecho legal para llamarse uno mismo psicólogo o proporciona los requisitos para la práctica independiente; o podemos examinar las competencias que los psicólogos deben tener en orden a llevar a cabo su rol propiamente. El primer enfoque ha sido adoptado por el grupo de trabajo de ENOP que desarrolló los estándares para la psicología europea del trabajo y las organizaciones (Roe et al., 1994; ENOP, 1998) así como por el equipo EuroPsyT, el cual formuló los estándares para la psicología en su conjunto (Lunt et al., 2001a). El segundo enfoque ha sido seguido por Bartram (1996, 2000a, 2000b) y otros (BPS, 2001); Consultative Working Group, 1998; NCVQ, 1991, 1995) en Gran Bretaña.

A primera vista, el modelo de *input* tiene una ventaja práctica obvia. Puesto que la educación académica es contemplada como un prerrequisito para convertirse en psicólogo en todos los países europeos, y puesto que el contenido curricular está típicamente codificado y disponible fácilmente, es pues la más fácil y rápida ruta para lograr algún grado de estandarización. Aunque esta ruta no se sigue sin dificultad y esfuerzo, es al menos factible. Puesto que podemos conseguir ampliamente la información disponible y los sistemas de control basados en la universidad, los costes de aplicar un sistema de *input* son limitados. Una segunda ventaja es que toca una cuestión fundamental, es decir, la esencial autonomía inherente a todas las profesiones aprendidas –incluida la psicología– que implica que la vía por la cual operan los profesionales para delinear el problema del cliente y por la que aplican el conocimiento de su disciplina queda a su discreción. Cualquier vía para estandarizar el *output* socavaría la autonomía intelectual del profesional y frustraría la necesidad de innovación en marcha. Sin embargo, hay también inconvenientes en el enfoque de *input*. Primero, sólo abarca las condiciones para lograr un nivel básico de competencia profesional y deja intacto el desarrollo de niveles superiores de competencia. Segundo, está limitado en sus efectos puesto que completar los estudios académicos en psicología no garantiza la capacidad para actuar con éxito como profesional. Incluso aunque el contexto ocupacional en cada país proporcionase alguna conexión entre el *input* y el *output*, no hay garantía de que el *output* siempre logre los estándares. Tercero, comparar los sistemas educativos entre países es una tarea demandada, complicada por las diferencias culturales y de idioma que no siempre es fácil de acomodar.

La ventaja primaria de un modelo de *output*, por otra parte, es que se centra en las competencias demandadas por la práctica. Así, con la adecuada evaluación, uno sería capaz de averiguar de forma directa si un psicólogo posee o no un nivel suficiente de destreza [*expertise*]. Esto hace más fácil garantizar al público un cierto nivel de cualificación y proporciona indicaciones concernientes a los déficits en competencia y mejoras requeridas en la práctica. Una desventaja obvia de los modelos de *output* es que la evaluación de las competencias individuales es engorrosa y por consiguiente consume tiempo y costes. Esto es particularmente cierto debido a la necesidad de evaluación inter-cultural. Las diferencias entre contextos ocupacionales y contenidos del trabajo entre países mencionadas antes hace que un sistema que produzca evaluaciones equivalentes es muy difícil de lograr. Además, está la dificultad de definir las competencias de forma que se puedan aplicar a todas las especialidades. Elegir un nivel más alto de abstracción parece ofrecer una vía para ello, pero a la vez reduce mucho la precisión operativa que precisamente es lograr hacer más atractivos a los modelos de *output*. Sin embargo, la abstracción no carece de riesgos. Como discuto más adelante, se puede amenazar la lógica de la evaluación de las competencias. El principal inconveniente se sigue del punto tratado antes, es decir, los *outputs* fijados pueden crear un conflicto con la autonomía, que es una característica definitoria de un profesional. Delinear y describir competencias relacionadas con la actividad profesional del psicólogo puede consistir en listas de demandas que son más

fáciles de cumplir en personas de profesiones no académicas que carecen del rasgo de la autonomía profesional que en los propios psicólogos. Esta consecuencia paradójica no beneficiaría a la profesión psicológica ni al cliente. Una limitación final del modelo de *output* es que proporciona escasa o ninguna información a la ruta educativa de competencia profesional básica.

## HACIA UN MODELO COMPRENSIVO DE COMPETENCIA

Aunque se han asignado diferentes significados a la noción de competencia (por ejemplo, Spencer & Spencer, 1993; Mansfeld, 1996; Fletcher, 1997), hay un creciente consenso en la literatura referente a que la competencia debe definirse como "una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol" (Roe, 2002). Hay dos rasgos distintivos de la noción de competencia, es decir, que se relaciona con un tipo específico de trabajo para ser realizado en un contexto de trabajo particular y que integra diversos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Ejemplos de competencias son hacer un plan presupuestario (economista), preparar un contrato (abogado), llevar a cabo la extracción de una muela (dentista), proporcionar terapia de conducta (psicólogo clínico), desarrollar y aplicar un procedimiento de selección de personal (psicólogo del trabajo y las organizaciones). Las competencias se adquieren típicamente en un proceso de "aprender haciendo" [*learning by doing*] en la situación actual de trabajo, durante las prácticas externas [*internship*] o en una situación de aprendizaje basado en simulación. Es importante notar las diferencias entre competencias, por un lado, y conocimientos, habilidades y actitudes por otro lado. Los últimos difieren de las competencias en que son más elementales, es decir, pueden ser desarrolladas aisladamente, evaluadas separadamente y aplicadas en múltiples competencias. Así, el conocimiento del lenguaje y las matemáticas, las habilidades para escribir o hablar y las actitudes de cuidado y orientación de servicio pueden cada una aparecer en distintos contextos de trabajo e integradas en múltiples competencias. Conocimientos, destrezas y actitudes son típicamente adquiridos durante la carrera educativa de cada uno, en sucesivas situaciones escolares de aprendizaje.

El hecho de que las competencias sean específicas a un tipo particular de trabajo no significa que puedan siempre ser claramente delimitadas. La razón es que los límites entre tareas, funciones y roles no siempre están claros. Por ejemplo, las tareas pueden ser definidas más ampliamente o más estrechamente, dependiendo del contexto organizacional. En psicología del trabajo (por ejemplo, Hacker, 1998) las tareas se entienden como organizadas en jerarquías, de modo que sus niveles superiores -funciones y roles- son más específicos y los niveles más inferiores de ellas consisten en partes más genéricas. Las competencias que se corresponden a tareas de inferior nivel –también llamadas subáreas- pueden designarse como "competencias genéricas" o "subcompetencias". Yo prefiero usar el último término, en orden a indicar que esas competencias de inferior nivel son normalmente no suficientes para la realización de cualquier trabajo en las organizaciones pero aparecen en combinación con otras cualidades. Ejemplos de subcompetencias son la competencia de usar el software de procesamiento de textos, competencia de entrevistar, competencia de liderazgo básico. Algunas a menudo se aprenden en situaciones escolares también, pero requieren técnicas orientadas a la práctica, tales como ejercicios, trabajos y prácticas externas.

Las competencias también deben distinguirse de las aptitudes [*abilities*], rasgos de personalidad y otras características más estables de los individuos. Tales disposiciones pueden verse como la base por la que los individuos aprenden conocimientos, habilidades y actitudes, así como competencias y subcompetencias. Pero puesto que el proceso de aprendizaje también depende de factores situacionales y temporales, las disposiciones no deben equipararse con esas cualidades aprendidas. La principal relación entre todos estos conceptos es más fácil comunicar con la imagen del templo griego mostrada en la Figura 1.

Una cuestión importante es cómo se relacionan las competencias con la ejecución o el desempeño. Mientras que la presencia de un nivel alto de competencia es un prerrequisito para la buena ejecución, ello no *garantiza* la adecuada ejecución. Está claro a partir de una extensa literatura sobre la ejecución o el desempeño (por ejemplo, Roe, 1999a; Matthews *et al.*, 2000) que hay diversos factores personales y situacionales que tienen influencia sobre la forma en que actúan los individuos. Los factores personales incluyen la motivación, el estado energético y el nivel de vitalidad. Los factores situacionales comprenden condiciones técnicas tales como disponibilidad de instrumentos, información y recursos, y condiciones sociales tales como apoyo social, liderazgo, y capacidad de gestión. En términos prácticos, una persona que es competente para ejecutar una determinada función puede no siempre realizarla bien debido a ausencia de motivación, fatiga, enfermedad o debido a ausencia de equipamiento apropiado, ausencia de datos relevantes, liderazgo deficiente, etc. En otras palabras, la competencia es necesaria pero

no suficiente como condición para la actuación.

El modelo arquitectónico de competencias presentado aquí, diseñado para ser aplicado a cualquier ocupación, puede ayudar a responder a la cuestión de cómo delinear las cualificaciones que deben tener los psicólogos. Una opción es centrarse en los ingredientes a partir de los cuales se construyen las competencias, esto es, conocimientos, habilidades y actitudes, así como subcompetencias. Estas cualidades se obtienen a lo largo de la educación del estudiante de psicología. Los conocimientos pertenecen a las diversas teorías y datos empíricos producidos en los diferentes campos de la psicología.

Las habilidades se aplican a la comunicación oral o escrita, observación y escucha, análisis de problemas, aplicación de métodos estadísticos, uso de programas de ordenador, etc. Las actitudes se relacionan con la precisión, integridad, autocrítica, obligaciones, responsabilidad, respeto y tolerancia con los demás, conciencia ética, orientación al servicio, etc. Las subcompetencias son más amplias –en el sentido de que abovedan e integran conocimientos, habilidades y actitudes– pero son también más específicas. Se relacionan con el cumplimiento de tales funciones ocupacionales básicas tales como administrar tests, llevar a cabo entrevistas, aplicar técnicas de grupo y buscar documentación. Otra opción es considerar las competencias necesarias para completar los roles profesionales del psicólogo, sea en el momento de comenzar a trabajar o en alguna etapa posterior. Debido a que las competencias son específicas, es necesario diferenciar entre las especialidades y tener en cuenta el contexto ocupacional (sistema escolar, consultoría de empresa, sistema público de salud), el tipo de cliente (niño, estudiante, esposa, jefe), la clase de problema (desarrollo invidual, prevención de enfermedad, resolución de conflicto), etc. Esto significa que cada especialidad debe ser descrita en sus propios términos. Si las especialidades tienen elementos en común, esto se demostraría cuando se siga este procedimiento.

Si volvemos atrás a la cuestión de los modelos de *input versus* los de *output*, se pueden hacer cuatro observaciones. Primero, los modelos de *output* se dirigen al nivel de competencias y/o subcompetencias. En un sistema como el *National Occupational Standards* (NOS) para la Psicología Aplicada (BPS, 2001), que probablemente representa el más pertinente ejemplo de modelos de *output*, el énfasis parece no estar en las competencias sino más bien en las subcompetencias necesarias. El NOS especifica un rango de funciones genéricas de trabajo que los psicólogos deben ser capaces de conseguir, incluyendo: "Establecer contacto con los clientes", "proporcionar consejo psicológico para ayudar en la solución de problemas y toma de decisiones", "preparar evidencia psicológica y producir informes", y "valorar los resultados de la evaluación". El sistema describe las competencias de tal modo que se generalizan entre contextos de trabajo y deja fuera las demandas de las situaciones particulares. Segundo, los modelos de *input* parecen focalizarse principalmente en los conocimientos y habilidades que especifican lo que el psicólogo debe saber y ser capaz de hacer en términos del curriculum educativo al que debe haber sido expuesto, con respecto al tiempo usado para el estudio. Sin embargo, el modelo de referencia de ENOP y el modelo EuroPsyT hacen una referencia indirecta a las subcompetencias, requiriendo un proyecto de investigación y un trabajo práctico durante las prácticas externas [*internship*]. Tercero, las relaciones entre los dos tipos de modelos provienen de los vínculos entre conocimientos y habilidades, por un lado, y de competencias y subcompetencias, por otro lado. La implicación en el trabajo supervisado durante la etapa inicial de trabajo como profesional, requerida por el modelo de *input*, explica la fusión de elementos de conocimientos y habilidades en subcompetencias y el desarrollo de competencias actuales, tal y como se explican en el modelo de *output*.

Ya se ha dicho que ambos modelos tienen ciertas limitaciones en términos de los esfuerzos implicados en su construcción y aplicación. Podemos ahora añadir que ningún modelo completamente atiende las cualidades necesarias para el desarrollo y mantenimiento de la competencia profesional en psicología. Esto es al menos cierto para los modelos de *input* y *output* propuestos hasta ahora. Ambos modelos descuidan las capacidades, rasgos de personalidad y otras características (tales como estilos, valores, intereses, rasgos físicos y características biográficas) requeridos para completar con éxito los procesos de aprendizaje profesional y académico por los cuales uno se convierte en psicólogo. También se presta poca atención a las actitudes. Aunque podemos argumentar que las actitudes están generalmente subestimadas en los sistemas educativos y que las actitudes están de algún modo dirigidas por los códigos éticos, son destacables puesto que las actitudes ponen cara a cara al cliente con la profesión, siendo quizás el rasgo sobresaliente que diferencia a los psicólogos de otros profesionales.

Me gustaría finalizar esta sección señalando un riesgo potencial en el uso de los modelos de *output* que pueden limitar su aplicabilidad y utilidad. El riesgo es que a pesar de describir las competencias requeridas en cada especialidad psicológica, introducimos descripciones

"generalizadas" de competencia basadas en lo que las diferentes especialidades *parecen* tener en común. Aunque pueda ser atractivo utilizar manifestaciones generalizadas de competencias – y esto se ha convertido en práctica generalizada en varios sistemas modernos HRM (*Human Resources Management*)- el efecto puede ser contraproducente e incluso perjudicial. El problema subyacente puede ser ilustrado por un ejemplo de otro dominio ocupacional, en concreto, la aviación. Si un modelo de *output* pudiera ser utilizado para evaluar la capacidad de vuelo en un Boeing 737, uno consideraría subcompetencias tales como lectura de mapas, lectura de diales, operar con controles y evaluar la competencia en la preparación de vuelo y la ejecución de vuelo, sea durante el vuelo real en ese avión o en un simulador. Para evaluar la capacidad de volar en un McDonald Douglas MD-11, se debería hacer en ese avión particular o en un simulador. Observar al piloto del B-737 o al piloto del MD-11 y evaluar sus competencias de vuelo "en general" o "para cada tipo de avión" produciría evaluaciones no válidas de competencia que podrían ser peligrosas. En el caso de la psicología puede ser igualmente equivocado declarar a un psicólogo competente "en general" o "para alguna especialidad". Un psicólogo puede ser completamente competente en psicología clínica y ser altamente incompetente en psicología del trabajo y de las organizaciones, o viceversa. La evaluación de competencias generalizadas puede ocultar las diferencias entre especialidades y meramente producir falsas e ilusorias ideas acerca de las cualificaciones actuales del psicólogo. (Por supuesto, uno puede darle a las evaluaciones de competencia una estructura común usando afirmaciones generalizadas, haciendo que cada una de ellas sea interpretada con referencia a un dominio de trabajo específico y que la equivalencia esté de algún modo demostrada).

## HACIA UN PERFIL DE COMPETENCIAS DE PSICÓLOGO

El modelo arquitectónico de competencias presentado antes puede servir como una herramienta para construir un "perfil de competencias" comprensivo del psicólogo. Un perfil de competencias se define como "una lista de competencias, subcompetencias, conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, rasgos de personalidad y otras características que son esenciales para desempeñar un trabajo o una ocupación". Cada uno de estos elementos debe ser descrito en términos de contenidos y nivel. De acuerdo con el *Integrative Profiling System* [Sistema Integrado de Perfilado] (Roe, 2001), deben seguirse los siguientes pasos para llevar a cabo un perfil de competencias en cualquier ocupación:

1. *Análisis ocupacional o de trabajo*: Recoger información de los roles, funciones y tareas que deben realizarse en un trabajo u ocupación particular;
2. *Análisis de competencias*: Establecer las competencias requeridas, junto con las formas asociadas de conocimientos, habilidades y actitudes, así como las disposiciones subyacentes, es decir, capacidades, rasgos de personalidad y otras características;
3. *Modelizar las competencias*: Bosquejar un modelo mostrando las relaciones entre las competencias particulares y los conocimientos, habilidades y actitudes relevantes, así como las disposiciones (por ejemplo, de forma estadística tal como el modelo de regresión);
4. *Contrastar el modelo de competencias*: Evaluar la validez del modelo y establecer los parámetros de las variables que contribuyen o que predicen las competencias.

Los dos primeros pasos pueden llevarse a cabo mediante métodos convencionales de análisis de tareas y de trabajo (por ejemplo, Gael, 1988; Shepard, 2001). En la práctica, el juicio de expertos y la conducta de expertos es aceptado a menudo como base suficiente para llegar al perfil de competencias. Los últimos dos pasos pueden ser considerados como un refinamiento y una confirmación empírica del perfil de competencias.

Puesto que la psicología es una profesión que sólo existe en formas especializadas, es imperativo un enfoque jerárquico del perfil de competencias. Esto significa que las especialidades deben examinarse separadamente y que el análisis de competencias debe realizarse para cada una de ellas. Considerando la diversidad de disposiciones educativas y contextos laborales en Europa mencionados antes –y la ausencia de conocimiento empírico acerca del contenido de las especialidades- hay una urgente necesidad de investigar en tales cuestiones. Se puede proceder con el análisis de competencias una vez que las especialidades hayan sido definidas claramente. El análisis puede llevarse a cabo con respecto a diferentes momentos de la carrera del psicólogo. Propongo hacer una distinción entre tres momentos de

dicha carrera, es decir:

1. El punto de transición desde la Universidad a la práctica supervisada, usualmente después de 5 o más años de estudio académico; las competencias presentes en este momento pueden ser denominadas como "competencias básicas";
2. El punto de transición de la práctica supervisada a la independiente, usualmente después de un año de trabajo supervisado; las competencias presentes en este momento pueden ser referidas como "competencias iniciales";
3. El punto de transición de psicólogo "junior" a "senior", usualmente después de 4 o 5 años de práctica independiente; las competencias presentes en este momento pueden ser referidas como "competencias avanzadas".

Mientras que hay algunos estudios publicados acerca de las disposiciones que deben poseer los psicólogos y los conocimientos y destrezas que deben tener (por ejemplo, Francis & Cameron, 1991; Peterson et al., 1992; Hesketh, 2000), la evidencia disponible es todavía insuficiente para bosquejar los perfiles de competencias completos de la profesión de psicólogo. La Figura 2 ilustra cómo sería un perfil de competencias en el caso de un psicólogo del trabajo y las organizaciones en el momento de entrar en la práctica independiente. Una imagen adecuada de las competencias requeridas por esta u otras especialidades en los tres puntos de transición sólo puede lograrse sobre la base de suficiente investigación empírica.

## **APLICACIONES DEL MODELO ARQUITECTÓNICO DE COMPETENCIAS**

Hay varios usos posibles del modelo de competencias presentado anteriormente para el desarrollo y mantenimiento de los requisitos profesionales de los psicólogos. Estas aplicaciones incluyen selección de estudiantes, diseño del curriculum académico, entrenamiento profesional básico, entrenamiento profesional continuado, acreditación y garantía de calidad en los servicios psicológicos. Cada una de estas aplicaciones pueden contemplarse como parte del sistema global por el que los psicólogos se forman y se desarrollan, y por el cual el potencial de la psicología es puesto a disposición de las personas en la sociedad. En la siguiente sección se analizará cómo la información suministrada para los perfiles de competencias del psicólogo ayuda a configurar los diversos componentes de tal sistema. Esto deja claro que son necesarios los datos para elaborar estas aplicaciones, y esto subraya la importancia de conjuntar el perfil de competencias.

### ***Selección de estudiantes***

En la base del sistema de desarrollo de los psicólogos está la selección de estudiantes. Sea la selección conseguida por un mecanismo institucional de admisión de estudiantes en la universidad o por auto-selección, es útil saber qué cualidades necesitan poseer los candidatos con el fin de tener una probabilidad suficiente de éxito en la formación y en la misma profesión. Para identificar las cualidades necesarias, debemos mirar en la parte inferior del perfil de competencias, el cual describe las disposiciones así como los tipos de conocimientos, habilidades y actitudes que fueron adquiridas previamente en la vida (cf. Figura 2). Así, el segmento inferior del perfil nos suministra variables predictivas que sirven para predecir las características de la parte superior del perfil, es decir, tipos de conocimientos, destrezas y actitudes que deben adquirirse durante el estudio de la psicología, así como las subcompetencias y las competencias básicas necesarias en el momento de la graduación. Los logros de aprendizaje con respecto a estas características pueden considerarse como los criterios en el sistema de selección. Desde un punto de vista de sistemas, la selección proporciona el puente entre las cualidades del estudiante en el momento de entrar en la Universidad y las demandas de aprendizaje exigidas al estudiante durante su educación universitaria. Los criterios para el éxito en la educación y en la práctica pueden divergir, así creando el riesgo de que alguien que sea capaz de completar el curriculum académico parezca luego incapaz de tratar a los clientes en una etapa posterior. Sin embargo, en función del rango de áreas en que un estudiante puede especializarse, hay espacio para un más amplio rango de disposiciones. Por la naturaleza de las disposiciones, es importante constatar que las disposiciones requeridas no se limitan a las capacidades sino que también incluyen rasgos de personalidad y otras características, tales como valores e intereses.

### ***Diseño del curriculum académico***

Al diseñar un nuevo curriculum para el estudio de la psicología, o en el rediseño del curriculum

existente, hay que fijarse en otra parte diferente del perfil de competencias. El currículum tiene que abarcar todo lo que el estudiante tiene que aprender en orden a entrar exitosamente en el campo del psicólogo principiante. Esto incluye conocimientos, habilidades y actitudes –más allá de las presentes en el momento de la admisión en la Universidad- subcompetencias comunes a las principales especialidades, y quizás competencias comunes necesarias para ponerlas en juego durante el trabajo supervisado en cualquier área. El currículum debe ser diseñado de tal forma que sea cubierto adecuadamente el puente entre las demandas del comienzo y del final de los estudios. Esto significa que deben tocarse todos los temas y que los métodos educativos empleados proporcionen las necesarias oportunidades de aprendizaje mediante el estudio (por ejemplo, lecturas, demostraciones, ejercicios, trabajos de estudio y elaboración escrita, exámenes), así como aprendiendo por la acción [*learning-by-doing*] (por ejemplo, prácticas, trabajos de investigación, trabajo supervisado como estudiante). Para facilitar el (re)diseño del currícula, es recomendable trasladar el perfil de competencias en un modelo de currículum estándar que especifique los elementos que debe contener un currículum y que pueda servir como modelo directo de comparación. El modelo ENOP y el modelo Euro-PsyT, previamente referidos como "modelos de *input*", pueden servir como ejemplos de este enfoque.

### **Entrenamiento profesional inicial**

Puesto que las competencias sólo pueden ser adquiridas en la práctica, es decir, realizando las tareas, responsabilidades, y roles requeridos, hay necesidad de un sistema de entrenamiento profesional que permita a los graduados entrar en el campo de aprender en la práctica sin tener responsabilidad completa con los clientes. El entrenamiento profesional inicial debe ofrecer a los que poseen las competencias básicas la oportunidad de comprometerse en el trabajo profesional bajo la supervisión de psicólogos cualificados. La supervisión significa que un psicólogo cualificado asume la responsabilidad completa del *vis-à-vis* del aprendiz con el cliente. Pero la supervisión también sirve para promover el proceso de aprendizaje ofreciendo un modelo de rol, entrenando al aprendiz durante la socialización y la ejecución en el rol laboral, dando *feedback* y estimulando la reflexión, proporcionando oportunidades para la consulta acerca de cuestiones técnicas, éticas, etc. El proceso de aprendizaje puede ser fomentado por el uso de un programa de entrenamiento que cubra los mayores aspectos del rol profesional en un área especializada particular o mediante la asignación de tareas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje crítico. La función del perfil de competencias en el entrenamiento profesional inicial es especificar el puente que debe cubrirse entre las competencias básicas del graduado, por un lado, y las competencias iniciales del psicólogo entrando en la práctica independiente, por otra parte.

### **Entrenamiento profesional continuado**

El mantenimiento y posterior desarrollo de competencias entre los interesados en la práctica independiente conduce a mayores esfuerzos de entrenamiento. Como otros profesionales, el psicólogo necesita continuar aprendiendo en orden a mantenerse a la altura de los desarrollos en la disciplina y en la profesión, cambios en el tipo de clientes o en los problemas que poseen los clientes, y cambios en la organización de la práctica. Ulterior aprendizaje también se necesita para desarrollar la experiencia existente, sea por especialización o ampliando sus límites. El entrenamiento profesional continuado (o desarrollo profesional continuado, DPC [*continued professional development, CPD*]) puede tomar diferentes formas. Por un lado, puede consistir en actualizar los conocimientos por medio de cursos basados en la teoría y refrescando o extendiendo (o mejorando) habilidades y subcompetencias por medio de cursos de entrenamiento y talleres de trabajo [*workshops*]. Por otra parte, puede consistir en formas mixtas de aprendizaje auto-dirigido, "intervision" y entrenamiento [*coaching*], que es típico para el desarrollo de las competencias en la práctica. Los perfiles de competencias pueden ayudar en el diseño del entrenamiento [*training*] de diferentes formas. En casos de especialización en un área particular, el perfil de competencias de la especialidad indicará qué (sub)competencias y qué conocimientos asociados, habilidades y actitudes deben ser focalizados –de forma muy similar a la descrita antes para el entrenamiento profesional inicial. Puede tender un puente entre lo que está presente y lo que se necesita. Una segunda forma es aplicar el perfil de competencias a la especialidad actual y examinar las oportunidades para lograr el nivel de competencia aprendiendo desde la reflexión en la práctica cotidiana y los cambios en el contexto profesional o rol. Esto puede lograrse mediante "intervision" y "coaching". En esta línea no hay ningún puente circunscrito que atravesar sino una exploración de cómo las competencias existentes pueden profundizarse o extenderse, dependiendo de los requerimientos de la situación profesional. Una tercera forma es actualizar el perfil de competencias existente o establecer un perfil de competencias especializado adicional, con el fin de describir y analizar el contenido del trabajo y las demandas poseídas por éste. Esto podría ser útil en los casos en que se está desarrollando una nueva especialidad, como en la psicología de la drogadicción o en la psicología del trabajo del conocimiento. En este caso, se pueden comparar los requisitos presentes y elaborar la



formación de tal forma que llene el vacío.

### ***Acreditación***

La idea básica que subyace a la acreditación en psicología es que ayuda a estandarizar y lograr la competencia profesional de los psicólogos, así como garantizar un cierto nivel de competencia para el público. Sin embargo, la acreditación puede ser tomada de diferentes formas y con diferentes propósitos en mente. Quisiera diferenciar entre acreditación institucional, acreditación individual inicial y acreditación individual periódica.

#### ***Acreditación institucional***

Como se ha sugerido antes, la forma más fácil de estandarizar y garantizar las competencias del psicólogo es hacerlo indirectamente, es decir, acreditando las instituciones educativas que ofrecen un currículum que permite a los estudiantes convertirse en psicólogos. Esto supone la acreditación del currícula de psicología ofrecido por las universidades. Debe estar claro que no toda la enseñanza en psicología debe caer dentro del ámbito de la acreditación institucional como se entiende aquí. Muchas universidades alrededor del mundo ofrecen programas y cursos en psicología que no pretenden preparar a los estudiantes para convertirse (prácticamente) en psicólogos. Obviamente, sólo se querría acreditar los currícula que persiguen el propósito de preparar graduados para la práctica psicológica independiente. La acreditación es indirecta en tanto que se focaliza en el currículum, incluyendo su estructura, ámbito, contenidos, nivel, didáctica y métodos de examen, pero con el propósito explícito de garantizar la presencia de competencias básicas, con las necesarias subcompetencias, conocimientos, habilidades y actitudes que sean necesarias para llegar a la práctica supervisada. Esto fue referido antes como "modelo de *input*". Así, más que examinar el contenido del perfil de competencia básica como tal, el proceso de acreditación se centra en la organización educativa por la que la universidad intenta asegurar que los graduados encajarán en el perfil. La evaluación puede ser guiada por el mismo modelo de currículum como se mencionó antes. Esto significa que el modelo de currículum sirve no sólo como un estándar para el desarrollo del currículum, sino también como un instrumento de evaluación que muestre si los requerimientos se han conseguido y si se han identificado las eventuales deficiencias.

La lógica de la acreditación institucional como un medio para lograr la estandarización y la garantía de competencia sólo funciona en combinación con algún sistema de garantía de calidad al nivel de la institución misma. Así, una comprobación de la forma en que la institución controla los procesos de enseñanza y evaluación debe ser parte del procedimiento de acreditación. Finalmente, debe estar claro que la acreditación institucional sólo puede tener recompensa por un tiempo limitado. Los cambios en el currículum y en la política y procedimientos de la Universidad hace necesario renovar la acreditación después de un cierto periodo de tiempo.

#### ***Acreditación individual inicial***

Con el fin de asegurar un nivel suficiente de competencia entre los que entran en la práctica independiente se requiere una evaluación directa de la competencia en el momento de la entrada. Esto se refirió antes como "modelo de *output*". Puesto que la práctica siempre ocurre dentro de un área particular de especialización, la evaluación tiene que focalizarse en las competencias básicas de esa área. A menos que las subcompetencias, conocimientos, habilidades y actitudes ya hayan sido cubiertas por la acreditación institucional, estos requisitos también deben ser evaluados. Los perfiles de competencias para las especialidades definen las cualidades que deben ser evaluadas. Pero un sistema de exámenes también es necesario para presentar a los candidatos individuales preguntas y pruebas que abarquen esas cualidades y que conviertan sus respuestas en medidas de competencia. Esto supone una combinación de tests de conocimientos, ejercicios de habilidades, cuestionarios de actitudes y simulaciones de trabajo con un nivel aceptable de validez de contenido. Puesto que la acreditación inicial se dirige a la competencia en el momento de la entrada, los resultados del examen tendrían sólo validez limitada. Después de un periodo de trabajo en la práctica sería necesaria alguna forma de re-acreditación recurrente, con el fin de asegurar que el psicólogo ha mantenido y quizás mejorado su competencia.

#### ***Acreditación individual periódica***

La acreditación periódica se centra enteramente en las competencias requeridas en el área particular de especialización en la que el psicólogo está trabajando. A este respecto difiere de la acreditación inicial. El contenido de la evaluación se sigue del perfil de competencias de la

especialidad. El procedimiento de examen puede ser similar, pero considerar la importancia de las competencias tal y como se demuestran en la práctica es probablemente donde tiene que darse el mayor énfasis, puesto en competencias avanzadas demostradas en simulaciones y en contexto de trabajo real. El núcleo de la evaluación debe darse en las formas en que los psicólogos se enfrentan a diversos contextos y problemas y en el grado con el que hacen frente a las demandas de conocimientos, habilidades y actitudes cuando ayudan a los clientes a resolver problemas. Esto supone menor uso de exámenes escritos y mayor dependencia de la valoración (evaluación) llevada a cabo por expertos y basada en el trabajo. Un momento óptimo para la reevaluación es después de 4 o 5 años de práctica independiente, cuando un psicólogo junior se convierte en senior, aunque acreditaciones repetidas antes o después también son concebibles

### **Garantía de calidad**

Una aplicación final de los perfiles de competencias se refiere a la garantía de calidad de los servicios psicológicos. Aquí el foco no es tanto en el psicólogo individual como en la entidad organizacional dentro de la cual se llevan a cabo los servicios. Esta entidad puede ser el contexto de la práctica individual, un departamento de psicología de una organización más grande o una clínica, laboratorio o consultoría independientes. La garantía de calidad puede adoptar diversas formas, por ejemplo, de acuerdo con las series ISO 9000. Se dirigirá generalmente a servicios prestados, instrumentos y procedimientos usados, pero también a las competencias de los psicólogos y a la formación profesional continuada. El amplio foco de la garantía de calidad es atractivo puesto que nos recuerda que el servicio recibido por el cliente no depende sólo de la competencia del psicólogo individual. Así, la información dada a los clientes, la forma en que los clientes son recibidos, la disponibilidad de experiencia diversa, el grado de desarrollo profesional, y la colaboración con no psicólogos puede en conjunto tener un impacto en la calidad del servicio prestado a los clientes. Incluso una evaluación de las competencias de los psicólogos –en el punto inicial y periódicamente- debería ser parte de cualquier sistema de garantía de calidad en la práctica profesional.

### **CONCLUSIÓN**

Este artículo ha pretendido mostrar que el desarrollo y el mantenimiento de la cualificación profesional de los psicólogos europeos no es una cuestión meramente de estandarizar el *input* educativo o el *output* de ejecución. Los psicólogos primero tienen que definir el contenido de la profesión y particularmente las diversas formas de especialización en Europa. A continuación, los perfiles de competencias que deben prepararse para definir las competencias de los psicólogos deben demostrarse en el momento de la entrada en el trabajo supervisado o en el comienzo de la práctica independiente y en etapas posteriores de la profesión. Aparte de las competencias, que relacionan la capacidad con la adecuación a la realización de tareas, responsabilidades y roles, los perfiles deben también revelar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos. El modelo arquitectónico de competencias presentado en este artículo permite ofrecer una base que se puede seguir para hacer tales perfiles de competencias. Los perfiles de competencias del tipo discutido pueden ser útiles en el diseño de un sistema de desarrollo profesional. Ofrecen aplicaciones que se logran bien más allá de las posibilidades de los modelos de *input* y *output*. El principal obstáculo para usar los perfiles de competencias actualmente es que hay una insuficiente evidencia empírica acerca del trabajo que realizan los psicólogos y de las demandas exigidas a los empleados en esta profesión. Quisiera por consiguiente concluir recomendando que los psicólogos dediquen más investigación a su propio rol profesional y actividades laborales, antes de que los esfuerzos por la estandarización estén demasiado lejanos.

\* Trabajo publicado en inglés "What makes a competent psychologist?. *European Psychologist*, 7 (3), 192-202.

\*\* Robert A. Roe se graduó por la Universidad de Amsterdam (Holanda) y ha sido Professor de Psicología del trabajo y las organizaciones en la Delft University of Technology y el la Universidad de Tilburg. Es actualmente Professor a tiempo parcial de Psicología Organizacional en la Universidad de Nijmegen y consultor organizacional. Fue Presidente Fundador de la European Association of Work and Organizational Psychology y Director del Work & Organizational Research Center en Tilburg. Está implicado en la preparación del Diploma Europeo de Psicología como miembro del equipo del proyecto EuroPsyT.

## Bibliografia

- Anastasi, A. (1979). *Fields of applied psychology* (2nd ed.). New York: MacGraw Hill.
- Bartram, D. (1996). Occupational standards and competence-based qualifications for professional applied psychologists in the U.K. *European Psychologist*, 1, 157-165.
- Bartram, D. (2000a). *Higher education and the delivery of standards-based qualifications*. Unpublished paper.
- Bartram, D. (2000b). Standards-based qualifications. *Paper presented to the Leonardo Euro-Psych Project*. London, May 20, 2000.
- British Psychological Society (1995). *Professional psychology handbook*. Leicester: British Psychological Society.
- British Psychological Society (2001). *A general introduction to the Review of the National Occupational Standards for Applied Psychology*. London: BPS / Cambridge; 5S Consulting Group.
- Consultative Working Group for Occupational Standards in Applied Psychology (1998). *National Occupational Standards in Applied Psychology*. Leicester: British Psychological Society.
- ENOP (1988). *European curriculum in work and organizational psychology. Reference model and minimal standards*. Paris: ENOP / Maison des Sciences de l'Homme.
- Fletcher, S. (1997). *Analysing competence: Tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. London: Kogan Page.
- Francis, R.D., & Cameron, C. (1991). *Handbook of professional psychology*. Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Gael, S. (Ed.) (1988). *Job analysis handbook for business, industry and government*. New York: Wiley.
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: Institute of Education.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hartley, J., & Branthwaite, A. (Eds.). (2000). *The applied psychologist* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Hesketh, B. (2000). Prevention and development in the workplace. In S. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 471-498). New York: John Wiley & Sons.
- Lunt, I. (2000). European project funded by the European Union under the Leonardo da Vinci program. *European Psychologist*, 5 (2), 162-164.
- Lunt, I., Bartram, D., Döpping, J., Georgas, J., Jern, S., Job, R., Lecuyer, R., Newstead, S., Nieminen, P., Odland, S., Peiró, J.M., Poortinga, Y., Roe, R., Wilpert, B., & Herman, E. (2001a). *EuroPsyT - a framework for education and training for psychologists in Europe*. Available from EFPPA, Brussels.
- Lunt, I., Baneke, R., Berdullas, M., Hansson, B., & Nevalainen, V. (2001b). *Laws and regulations for psychologists in European countries*. Brussels: EFPPA.

Mansfeld, R.S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35 (1), 7-18.

Matthews, G., Davies, D.R., Westerman, S.J., & Stammers, R.B. (2000). *Human performance. Cognition, stress, and individual differences*. Hove: Psychology Press.

National Council for Vocational Qualifications (1991). *Guide to national vocational qualifications*. London: NCVQ.

National Council for Vocational Qualifications (1995). *NCVQ criteria and guidance*. London: NCVQ.

Newstead, S., & Makinen, S. (1997). Psychology teaching in Europe. *European Psychologist*, 1, 14.

Peterson, R.L., McHolland, J.D., Bent, R.J., Davis-Russell, E., Edwall, G.E., Polite, K., Singer, D.L., & Stricker, G. (Eds.).(1992). *The core curriculum in professional psychology*. Washington: American Psychological Association.

Pryzwansky, W.B., & Wendt, R.V. (1999). *Professional and ethical issues in psychology. Foundations of practice*. New York: Norton.

Pulverich, G. (Ed.). (1997). *Inventory of regulations in the field of psychology in European countries*. Bonn: Deutscher Psychologie Verlag.

Roe, R.A. (Ed.). (1984). *Wat doet de psycholoog?* Assen: Van Gorcum.

Roe, R.A. (1999a). Work performance. A multiple regulation perspective. En G. Cooper and I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology – 1999* (pp. 231-335). Chichester: Wiley.

Roe, R.A. (1999b). *Competences, assessment and development*. Unpublished document.

Roe, R.A., Coetsier, P. Levy-Leboyer, C., Peiró, J.M., & Wilpert B. (1994). The teaching of Work and Organizational Psychology in Europe. Towards the development of a Reference Model. *The European Work & Organizational Psychologist*, 4, 355-365.

Roe, R.A. (2001). *Competencies and competence management. Critique and proposal for a comprehensive theory-based approach*. Paper presented at the 10th European Congress for Work & Organizational Psychology, Prague, May 16-19, 2001.

Roe, R.A. (2002). Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.

Shepard, A. (2001). *Hierarchical task analysis*. London: Taylor & Francis.

Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley.

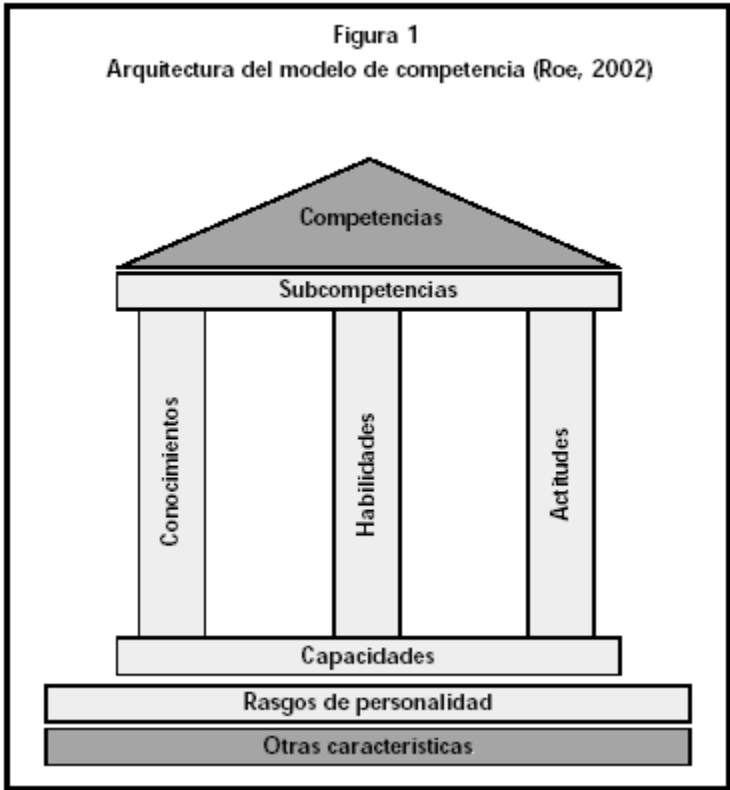


Figura 1. Arquitectura del modelo de competencia (Roe, 2002).

Figura 2					
Ejemplo de perfil de competencias de los psicólogos del trabajo y las organizaciones (nivel de entrada)					
Categoría	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
<b>Conocimientos</b>					
Teoría cognitiva					
Teoría de la personalidad					
Teoría de la ejecución					
Teoría de la profesión					
Teoría del diseño del trabajo					
<b>Habilidades</b>					
Habilidades de análisis de problemas					
Habilidades observacionales					
Habilidades de comunicación oral					
Habilidades de composición escrita					
Habilidades de colaboración en equipo					
<b>Actitudes</b>					
Respeto a las personas					
Apertura hacia las críticas					
Compromiso					
Orientación hacia el usuario					
Integridad					
<b>Capacidades</b>					
Razonamiento analítico					
Razonamiento verbal					
Fluidez Verbal					
Atención distribuida					
Inteligencia emocional					
<b>Rasgos de personalidad</b>					
Estabilidad emocional					
Concienciación					
Amigabilidad					
Flexibilidad					
Auto-confianza					
Otras características					
Experiencia de trabajo personal					
Interés en las personas					
Interés en los entornos de negocios					
Valores democráticos					
Ausencia de psicopatología					
<b>Competencias</b>					
Identificar las necesidades de los clientes					
Valoración individual					
Análisis del puesto de trabajo					
Diseño de un sistema de selección					
Desarrollo organizacional					
<b>Subcompetencias</b>					
Entrevistar					
Pasar tests					
Análisis del trabajo					
Consulta					
Conseguir documentación					

Figura 2. Ejemplo de perfil de competencias de los psicólogos del trabajo y las organizaciones (nivel de entrada).