

Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con adolescentes infractores y no infractores*

Psychoeducational Skills Assessment from a Specialized Training Program for Professionals of Direct Intervention with Young Offenders and Non-Offenders

Recibido: mayo 2 de 2012 | Revisado: agosto 3 de 2012 | Aceptado: agosto 30 de 2012

MARINA ALARCÓN ESPINOZA **

MARINA VARGAS MUÑOZ ***

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

SICI: 2011-2277(2012)11:4<1115:ECPPFE>2.0.CO;2-Q

Para citar este artículo: Alarcón, M. & Vargas, M. (2012). Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con adolescentes infractores y no infractores. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1115-1123.

* Esta investigación se enmarca en el proceso de investigación-acción del proyecto FONDEF D08i-1205 ejecutado por investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, en su componente de Formación de Profesionales.

** Correspondencia a Marina Alarcón Espinoza, Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, calle Montevideo 0830, Temuco, Chile. Correo electrónico: calarcon@ufro.cl. Researcher ID: G-9684-2012

*** Departamento de Psicología, calle Montevideo 0830, Temuco, Chile. Correo electrónico: marinavargas@ufro.cl. Researcher ID: G-9529-2012

RESUMEN

La evaluación de competencias psicoeducativas resulta trascendental en el diseño de formación especializada para mejorar la intervención de quienes trabajan con adolescentes infractores. A través de un diseño cuasiexperimental pre y post, se evaluó el impacto de un proceso de formación en las competencias psicoeducativas de grupos de profesionales y técnicos. Utilizando el instrumento Test de Competencias Psicoeducativas, se observó que estas aumentan después de un proceso de formación especializado especialmente en técnicos, y preferentemente en la capacidad de planificación en ambos grupos. Se discuten los resultados en torno a las distinciones que se deben considerar en un programa de formación idóneo para cada grupo objetivo.

Palabras clave autores

Competencias psicoeducativas, evaluación de competencias, formación, intervención directa, adolescencia.

Palabras clave descriptores

Psicología Educativa, Investigación cuantitativa.

ABSTRACT

The assessment of psychoeducational skills is crucial in the design of specialized training to enhance the involvement of those working with offenders. Through a pre and post quasi-experimental design, we evaluated the impact of a process of training in psycho-educational skills of professionals and technicians. Using the Psychoeducational Competency Test, found that these skills improve after a specialized training process, especially in the technical group and preferably in the planning capacity in both groups. Results are discussed regarding the distinctions that should be considered in an appropriate training program for each target group.

Key words authors

Psychoeducational Competencies, Competency Assessment, Training, Direct Intervention, Adolescents.

Key words plus

Educative Psychology, Quantitative Research.

Introducción

Los cambios de la sociedad globalizada actual requieren de los profesionales un alto grado de especialización para responder eficazmente al contexto social (Cano, 2008; Yáñez, 2005). Sin embargo, los desfases actuales entre los perfiles de competencias y los requerimientos del medio demandan de la Academia procesos de formación para el trabajo que impliquen evaluación y desarrollo de competencias especializadas (Rentería, 2001; Rubery, Earnshaw & Marchington, 2005).

Las exigencias para la empleabilidad, hoy en día, deben comprender, además de conocimiento, competencias o habilidades de tipo relacional, estratégico y metacognitivo (Ayerbe, Montoya & Viveros, 2002; Gazier, 2001; Harvey, 2001; Knight & Yorke, 2003; Sarsur & Rodrigues Da Silva, 2002; Van Der Heijden, 2002). La competencia profesional debe expresar intencionalidad y eficacia de la acción (Rentería & Malvezzi, 2008), y constituye una integración de saberes que toma en cuenta aquellos que articulan una concepción del *ser* (normas, actitudes, valores, etc.), del *saber* (conocimientos), del *saber hacer* (habilidades, destrezas, etc.) y del *saber estar* (predisposición a promover un comportamiento colaborativo) (Villa & Poblete, 2004).

La formación profesional, entonces, implica evaluar las competencias profesionales de un sujeto, identificando aquellas que posee y comparándolas con el perfil de competencias requeridas para un puesto de trabajo. Esto permitiría valorar el desempeño en el cargo y las posibilidades de desarrollo a través de procesos de formación atinentes (Gil, 2007).

Diversas investigaciones han estudiado las competencias profesionales necesarias en el área de la intervención psicosocial: psicólogos en diversas áreas de aplicación (Juliá, 2006; Ruiz, Jaraba & Romero, 2008; Uribe, Aristizábal, Barona & López, 2009) y trabajadores sociales (López & Chaparro, 2006); sin embargo, un campo escasamente estudiado ha sido el de la intervención con adolescentes. Las características evolutivas de la adolescencia exigen que los profesionales que intervienen, consideren a los

adolescentes personas en desarrollo y proporcionen atención a sus diferentes necesidades (Lieberknecht, Dalbosco-Dell'Aglio & Koller, 2009). Es esencial ofrecerles una atención de calidad, para lo cual es indispensable la profesionalización del personal de intervención directa (Demers & Zambrano, 2006).

La política pública, entonces, debe invertir en la formación de estos profesionales y técnicos, dado que la calidad de un programa depende en gran parte de las habilidades y formación de su personal (Bouffard & Little, 2004). Además, se ha observado que la formación permite que estos operadores mejoren su relación con los sujetos de atención, comprendan sus necesidades, se centren en sus intereses, ayuden a resolver conflictos más efectivamente, interactúen más efectiva y asertivamente con el contexto familiar y comunitario del/la joven y sean más eficientes en comunicar la misión, los objetivos y las políticas de los programas en que se insertan (Muñoz & Lucero, 2007). Por otra parte, se ha constatado que los interventores con mayor formación tienen una influencia positiva, significativa y de largo plazo en los jóvenes, ayudándoles a tomar opciones de vida adecuadas y generando cambios positivos en su autoimagen (Bowie & Bronte-Tinkew, 2007; Dennehy & Naom, 2005) y que estos aumentan su grado de satisfacción laboral, hay mejoras en la retención de personal a largo plazo (Garrett, McKinney, Kinukawa, Redd & Moore, 2003), aumenta la asertividad y efectividad en la intervención y se mejora el ambiente laboral (Muñoz & Lucero, 2007).

Con base en lo anterior, y como producto de la experiencia acumulada en materia de formación para la intervención con adolescentes, un grupo de investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera (UFRO) creó, a partir del año 2010, el Proyecto Integración (FONDEF D08i-1205), orientado a mejorar las condiciones actuales de intervención con adolescentes y a aportar al perfeccionamiento de las prácticas de los profesionales. Específicamente, en su Componente de Formación busca validar un programa de formación especializada para la intervención

diferenciada con adolescentes a nivel técnico y de postítulo, basado en el enfoque psicoeducativo.

Este enfoque cuenta con fundamentos teóricos y empíricos sólidos que enfatizan la calidad del personal de intervención directa, y propone un modelo de trabajo riguroso e integral, enfocado en las fortalezas y necesidades de desarrollo del/la adolescente, que ha demostrado, al ser comparado con otros modelos de intervención, resultados positivos en algunas poblaciones en riesgo (Dionne, 2008).

Considerando lo anterior, el Proyecto ha ejecutado un programa de formación especializado con educadores de trato directo de centros de régimen cerrado (CRC), inspectores de internados escolares (técnicos) y profesionales de intervención directa con adolescentes infractores. El programa consta de un total de 192 horas de formación que incluye diversas metodologías y aborda contenidos vinculados al adolescente y su contexto.

El presente estudio buscó responder a la pregunta: ¿Cuál es el impacto del proceso formativo planteado por el proyecto FONDEF D08i-1205, en las competencias psicoeducativas de educadores y coordinadores de centros de régimen cerrado, inspectores de internados escolares y profesionales de intervención directa con adolescentes infractores?, con el propósito de 1) identificar competencias psicoeducativas iniciales en los tres grupos de operadores; 2) distinguir diferencias intergrupales en las competencias psicoeducativas iniciales; 3) establecer diferencias pre-post en las competencias psicoeducativas por cada grupo y 4) caracterizar diferencias intergrupales en el desempeño (pre-post) de las competencias psicoeducativas a partir del proceso de formación.

Método

Diseño

A través de un diseño cuasiexperimental pre-post con un grupo experimental, se buscó determinar el desarrollo de competencias psicoeducativas en los operadores descritos, después del proceso de formación.

Participantes

La población estudiada la constituyeron técnicos y profesionales vinculados tanto a la intervención directa con adolescentes infractores (a nivel técnico y profesional) como a la intervención con estudiantes de educación secundaria residentes en internados escolares. La muestra estuvo constituida por 113 participantes divididos en tres grupos de formación: 23 inspectores de internados, 42 educadores y coordinadores de CRC y 48 profesionales.

Cada grupo participó en el mismo proceso de formación de 192 horas, que incluyó clases presenciales, supervisión y estudio autodirigido, abordando los contenidos de psicoeducación, proceso adolescente, familia y procesos de desadaptación social. Las distinciones de cada proceso estaban dadas por la especificidad de los contenidos, ya que en el caso de los profesionales estos eran impartidos con mayor profundidad y mayor exigencia técnica y en el grupo de técnicos el objetivo era aproximarlos a los contenidos, con un claro énfasis en su aplicación en el trato directo con los adolescentes.

Instrumentos

Test de Competencias Psicoeducativas

Este instrumento consta de 25 ítems que plantean situaciones que el interventor podría enfrentar al relacionarse con los adolescentes. Las respuestas indican la acciones que el operador realizaría y se califican con un puntaje, así: la respuesta esperada en relación al enfoque (2 puntos), la respuesta sujeta al enfoque tradicional o paternalista (1 punto), una alternativa distractora (0 puntos) y una respuesta iatrogénica a la intervención (-2 puntos) (Pérez-Luco, 2007). Se evalúan cuatro escalas que corresponden a las competencias psicoeducativas:

- *Habilidades especializadas (Operaciones Profesionales-OP)*. Constituida por 8 ítems que corresponden a un conjunto de habilidades interrelacionadas que favorecen la efectividad de la intervención a través de la relación entre el educador y el joven. Cada ítem eva-

lúa una de las siguientes habilidades: observación, análisis, planificación, organización, utilización (aprovechamiento), animación, evaluación y comunicación.

- *Actitudes especializadas (Esquemas Relacionales-ER)*. Compuesta por 6 ítems, evalúa un conjunto de seis disposiciones personales para relacionarse con el otro. Cada ítem evalúa un esquema relacional: disponibilidad, consideración, seguridad, confianza, empatía y congruencia.
- *Relación de ayuda (Valores y vivencia compartida-VVC)*. Compuesta por 5 ítems, evalúa la relevancia de la interacción en lo cotidiano orientada a generar condiciones para el cambio positivo en los sujetos. Cada ítem evalúa uno de los siguientes valores: respeto a la diversidad, confianza en el desarrollo, aceptación del otro, esperanza y promoción del desarrollo.
- *Capacidad de planificación (PL)*. Compuesta por 6 ítems, constituye la OP que permite proveer al grupo de las acciones a seguir, definiendo los objetivos que se deben alcanzar en función de los cambios introducidos en la situación y los recursos movilizados para conseguirlos. Cada ítem considera una de las siguientes dimensiones: objetivos, normas y reglas, tiempo, espacio, sistema de responsabilidades y evaluación y reconocimiento.

Por último, cada escala se analiza en función del nivel de competencia logrado, de la siguiente manera: menor a 50 %, espacio de incompetencia; entre 50 % y 80 %, espacio de formación y mayor de 80 %, espacio de competencia.

Procedimiento

El instrumento se aplicó en el primer encuentro para identificar las competencias de entrada con las que contaban los distintos operadores, y luego al final del proceso, contrastando las competencias desarrolladas a partir de la formación. Cada aplicación se desarrolló en un máximo de 30 minutos; se señaló que la información recopilada contribuiría al

diseño y evaluación del programa, y que el equipo de docentes solo la emplearía con fines de investigación y de manera confidencial. Posteriormente, se leyeron las instrucciones haciendo énfasis en que el diligenciamiento se hiciera de acuerdo a las acciones que usualmente ejecutaban o bien lo que creían que harían en la situación dada. Se solicitó además que, en lo posible, se contestaran todos los ítems.

Análisis de Datos

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 18.0. En el análisis descriptivo se utilizaron gráficos de barras para efectuar un primer *screening* sobre el rendimiento inicial en las competencias psicoeducativas evaluadas y para observar las diferencias pre y post, en los tres grupos de formación. En el análisis inferencial, se emplearon pruebas de comparación de medias utilizando la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, que permitió verificar si las diferencias entre las mediciones pre y post resultaban estadísticamente significativas en cada proceso de formación, y la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para analizar diferencias intergrupales, debido a que no se pudo comprobar homogeneidad de varianza entre grupos.

Resultados

La Figura 1 muestra que el rendimiento inicial en las competencias OP (habilidades especializadas) y ER (actitudes especializadas), se encuentra en el espacio de formación en los tres grupos. Sin embargo, en el rendimiento inicial de VVC (relación de ayuda), se aprecian diferencias; mientras que en los profesionales se halla en espacio de competencia, en los otros dos grupos se encuentra en un espacio de formación. Algo similar ocurre con el rendimiento en PL (capacidad de planificación), ya que en los profesionales se encuentra en espacio de formación y en los técnicos en espacio de incompetencia, con el más bajo rendimiento en los tres grupos. De otro modo, la mayoría de las competencias aumentaron después del proceso de formación, visualizándose un desarrollo mayor en la capacidad de planificación, relación de ayuda y actitudes especializadas.

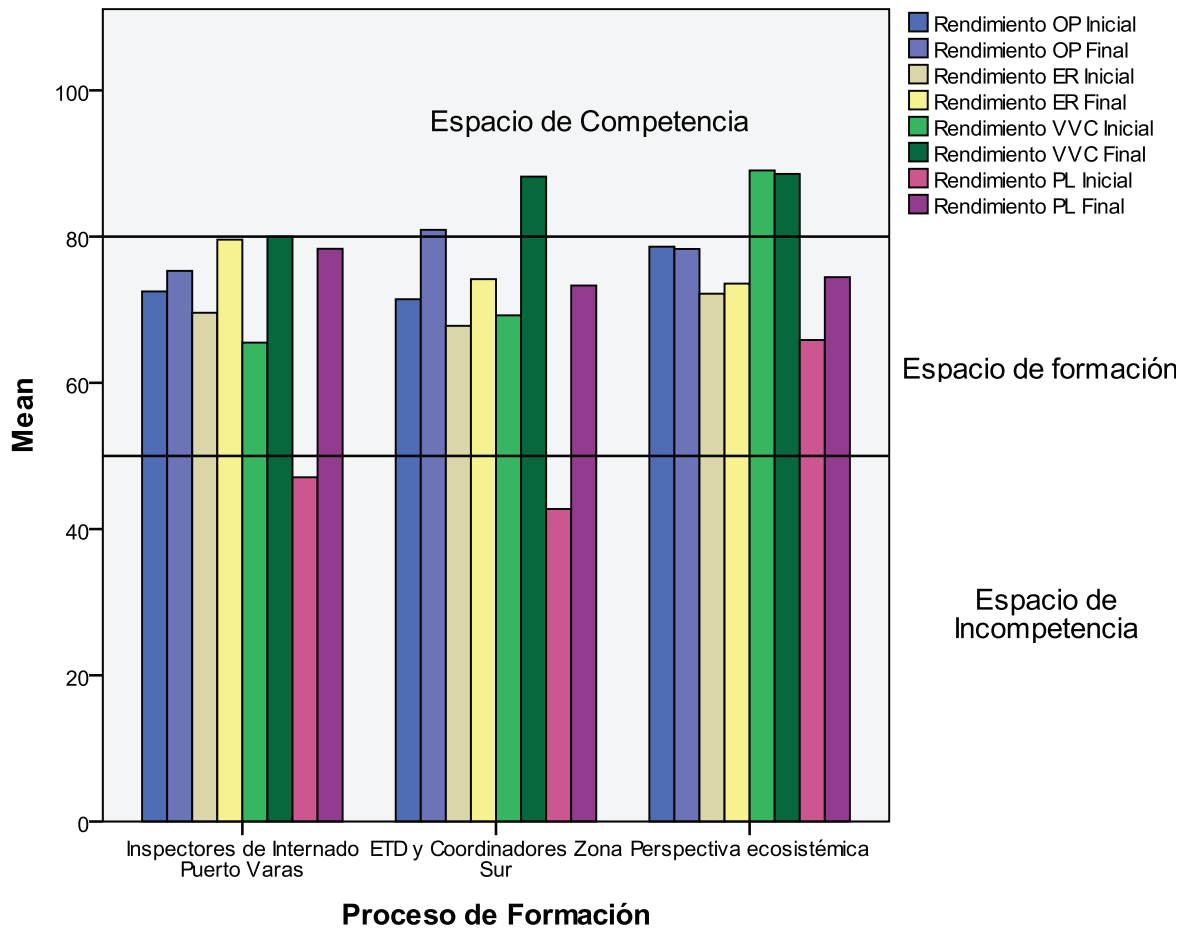


Figura 1. Comparación en rendimiento pre y post en desarrollo de competencias psicoeducativas por grupo de formación.

Fuente: elaboración propia.

Los grupos de técnicos parecen haber logrado una mayor diferencia entre el rendimiento inicial y final.

Los datos de la Tabla 1 confirman lo anterior, evidenciando que el grupo de profesionales posee un mayor nivel de competencias iniciales en

VVC ($\chi^2 = 21.029$; $p = 0.000$) y PL ($\chi^2 = 12.397$; $p = 0.002$) que los demás grupos.

La Tabla 2 indica que en el grupo de inspectores de internados escolares, las competencias que variaron significativamente fueron las actitudes especializadas

TABLA 1
Comparación intergrupos por competencia psicoeducativa inicial

	Estadísticos de contraste ^{a,b}			
	Rendimiento Operaciones Profesionales	Rendimiento Esquemas Relacionales	Rendimiento Valores y Vivencia Compartida	Rendimiento Planificación
Chi-cuadrado	1.975	1.428	21.029	12.397
G1	2	2	2	2
Sig. asintót.	0.373	0.49	0.000	0.002

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Proceso de Formación

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Prueba t para muestras relacionadas: programa inspectores, educadores y coordinadores, y profesionales

		Prueba de muestras relacionadas								
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desv. Típ.	Error típ.	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
					Inferior	Superior				
Par 1	Rendimiento Operaciones Inspectores	-2.813%	19.5%	4.36%	-11.93%	6.31%	-0.645	19	0.527	
	Profesionales – Rendimiento Operaciones Educadores	-9.48%	18.47%	2.95%	-15.47%	-3.497%	-3.206	38	0.003	
	Profesionales (2)	0.31%	16.94%	2.61%	-4.97%	5.58%	0.118	41	0.906	
Par 2	Rendimiento Esquemas Inspectores	-10%	17.43%	3.89%	-18.16%	-1.83%	-2.565	19	0.019	
	Relacionales – Rendimiento Esquemas Educadores	-6.38%	16.21%	2.59%	-11.64%	-1.129%	-2.459	38	0.019	
	Relacionales (2)	-1.381%	19.36%	2.98%	-7.41%	4.65%	-0.462	41	0.646	
Par 3	Rendimiento Valores y Inspectores	-14.5%	15.38%	3.43%	-21.699%	-7.3%	-4.216	19	0.000	
	Vivencia Compartida – Rendimiento Valores y Educadores	-18.97%	23.92%	3.83%	-26.73%	-11.217%	-4.952	38	0.000	
	Vivencia Compartida (2)	0.476%	17.93%	2.76%	-5.11%	6.06%	0.172	41	0.864	
Par 4	Rendimiento Planificación Inspectores	-31.25%	27.42%	6.13%	-44.084%	-18.41%	-5.096	19	0.000	
	– Rendimiento Educadores	-30.56%	31.38%	5.02%	-40.73%	-20.391%	-6.082	38	0.000	
	Planificación (2)	-8.595%	25.9%	3.99%	-16.66%	-0.522%	-2.15	41	0.037	

Fuente: elaboración propia.

($t = -2.565$; $p = 0.019$), VVC ($t = -4.216$; $p < 0.001$) y PL ($t = -5.96$; $p < 0.001$), confirmando lo antes expuesto. Sin embargo, también se muestra que en el caso de los educadores y coordinadores de CRC, se encuentran diferencias significativas en el desarrollo de todas las competencias evaluadas.

De otro modo, a diferencia de los programas de formación descritos anteriormente, la Tabla 2 señala que el programa Perspectiva Ecosistémica, en el que únicamente participaron profesionales, solo indica diferencias significativas en relación con PL ($t = -2.150$; $p = 0.037$).

Finalmente, en la Tabla 3 se muestra la magnitud de la diferencia de desempeños por cada competencia. Los resultados indican una variación significativa en las competencias de planificación y relación de ayuda ($\chi^2 = 17.604$; $p < 0.001$ y $\chi^2 = 14.140$; $p = 0.001$, respectivamente), siendo la diferencia mucho mayor en el grupo de educadores e inspectores, lo cual demuestra que la formación impacta en mayor medida al grupo de técnicos.

Discusión

Los resultados expuestos dan cuenta, en términos generales, de que los técnicos y profesionales que intervienen con adolescentes cuentan con habilidades y actitudes especializadas iniciales que pueden ser desarrolladas mediante la formación. Sin embargo, las competencias iniciales son distintas en los profesionales, lo cual podría indicar que la formación previa de este grupo influye en el desarrollo de estas competencias y que se requiere diseñar procesos formativos diferenciados a nivel técnico y profesional.

Se observa que son los operadores técnicos a quienes más impacta el proceso formativo en el desarrollo de sus competencias, mientras que a los profesionales, solo en PL. Esto podría asociarse a la sensibilidad del instrumento construido inicialmente para los educadores, o bien a un mayor impacto y/o pertinencia del proceso de formación en este grupo.

TABLA 3
Comparación de diferencias de desempeño por competencias psicoeducativas entre grupos

	Estadísticos de contraste ^{a,b}			
	Diferencia de desempeño en OP entre 1. ^a y 2. ^a medición	Diferencia de desempeño ER entre 1. ^a y 2. ^a medición	Diferencia de desempeño VVC entre 1. ^a y 2. ^a medición	Diferencia de desempeño PL entre 1. ^a y 2. ^a medición
Chi-cuadrado	3.853	4.175	17.604	14.140
Gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	0.146	0.124	0.000	0.001

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Proceso de Formación

Fuente: elaboración propia.

Aquellas competencias que se desarrollan más a partir del programa son VVC y PL. Por tanto, es indispensable profesionalizar estos procesos, ya que orienta a los operadores a generar una mirada distinta sobre el sujeto de atención, profundizando en sus fortalezas, intereses y enfocándose en sus necesidades de desarrollo; así, se haría un aporte al fortalecimiento del vínculo con los jóvenes y se favorecerían las condiciones de cambio positivo (Bowie & Bronte-Tinkew, 2007; Dennehy & Naom, 2005; Muñoz & Lucero, 2007). Del mismo modo, esto podría facilitar no solo la implicación y fortalecimiento de los jóvenes, sino también el desarrollo personal de los interventores (Garrett et al., 2003; Muñoz & Lucero, 2007). En este sentido, la profundización en esta competencia implica la incorporación de una metodología de intervención en la que el adolescente es el “polo de acción” y el adulto a cargo, el “polo de conciencia”; este último debe focalizar su actuación en la observación de las características del adolescente y en la planificación rigurosa de experiencias que proveerán al joven de oportunidades de desarrollo (Dionne, 2008).

Considerando lo anterior, se estima que el énfasis debería ser diferente en cada grupo; mientras que en los técnicos se deberían reforzar todas las competencias, y en especial la relación de ayuda y capacidad de planificación que difiere significativamente de los profesionales, en este último grupo se debería fortalecer el desarrollo de las habilidades y actitudes, y la capacidad de planificación.

Finalmente, es relevante apreciar el valor de la evaluación de competencias pre y post, pues orienta

los currículos de las formaciones (Castro, 2004) y entrega indicadores de resultados, que al ser analizados con los estudiantes y sus equipos de trabajo favorecen la implementación de los aprendizajes obtenidos y colabora con procesos de transferencia, indispensables para la ejecución con los equipos técnicos, profesionales y directivos de los centros que trabajan con adolescentes. En esto, un desafío para futuras evaluaciones lo constituye la realización de procesos de evaluación centrados en la observación de las competencias, a fin de que sea posible evidenciar tanto las conductas de entrada como los aprendizajes obtenidos y la evaluación reflexiva de las prácticas realizadas, donde, conjugando los distintos tipos de saberes, los estudiantes puedan demostrar sus competencias y, junto con ello, mostrar sus capacidades para aprender a aprender rápida y permanentemente (Rentería & Malvezzi, 2008).

Referencias

- Ayerbe, C., Montoya, L. & Viveros, B. (2002). *Competencias para la empleabilidad en empresarios profesionales independientes*. Trabajo para optar al título de psicólogo, Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Bouffard, S. & Little, P. (2004). Promoting quality through professional development: A framework for evaluation. *Harvard Family Research Project. Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluations Briefs*, 8, 1-12.
- Bowie, L. & Bronte-Tinkew, J. (2007). *The importance of professional development for youth workers*.

- Disponibile en http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-007_06_15_RB_ProDevel.pdf
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Demers, B. & Zambrano, A. (2006, agosto). *Socialización e implementación del enfoque psicoeducativo en cinco experiencias de atención a la infancia y juventud en dificultades sociales en la región de la Araucanía*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Psicoeducación. Niños y jóvenes en dificultades psicosociales, escenario y desafíos en las prácticas psicoeducativas. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Dennehy, J. & Naom, G. (2005). *Evidence for action: Strengthening after-school programs for all children and youth. The Massachusetts Out-of-School Time Workforce*. Boston: Achieve Boston, an Initiative of Boston After School & Beyond.
- Dionne, J. (2008). *La readaptación de los adolescentes infractores y la psicoeducación*. Quebec: Manuscrito no publicado.
- Garrett, S., McKinney, K., Kinukawa, A., Redd, Z. & Moore, K. (2003). *Program implementation: What do we know?* Washington, DC: Child Trends.
- Gazier, B. (2001). Employability: The complexity of a policy notion. En P. Weinert, M. Baukens, M. Bollérot, M. Pineschi-Gapàgne & U. Walwei (Eds.), *Employability: From theory to practice* (pp. 3-23). New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación*, 21(10), 83-106.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109.
- Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, 15(2), 115-130.
- Knight, P. & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. Glasgow: Society for Research into Higher Educational and Open University Press.
- Lieberknecht, J., Dalbosco-Dell'Aglio, D. & Koller, S. (2009). Preditores de síntomas depresivos em crianças e adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 9(1), 203-216.
- López, E. & Chaparro, M. (2006). Competencias laborales del trabajador social vistas desde el mercado laboral. *Tabula Rasa*, 5, 261-293.
- Muñoz, T. & Lucero, B. (2007). Talleres de capacitación de convivencia y buen trato para educadores de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 453-470.
- Pérez-Luco, R. (2007). *Jornada de integración. Plan común. Programa de Mejoramiento Continuo de Competencias Laborales. Proceso de Implementación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N.º 20 08 (Informe Final)*. Documento de trabajo interno no publicado.
- Rentería, E. (2001). El modelo educativo tradicional y los perfiles de competencias según las modalidades y tendencias de trabajos actuales. En M. Martínez & V. Cruz (Eds.), *Vinculación universidad-empresa a través del postgrado. Pautas y lineamientos* (pp. 51-60). Barcelona: Asociación Iberoamericana de Postgrado (AUIP).
- Renteria, E. & Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- Rubery, J., Earnshaw, J. & Marchington, M. (2005). Blurring the boundaries to employment relationship: From single to multiple employers relationship. En M. Marchington, J. Grimshaw, J. Rubery & H. Willmott (Eds.), *Fragmenting work* (pp. 63-88). Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz, 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.
- Sarsur, A. & Rodrigues Da Silva, R. (2002). Empleabilidade estratégica: Como as organizacoes transformam guerreiros vencedores em sujeitos fragmentados. *Caderno de Idéias, outubro*, 1-11.
- Uribe, A., Aristizábal, A., Barona, A. & López, C. (2009). Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. *Psicología desde el Caribe*, 23, 21-45.
- Van Der Heijden, B. (2002). Pre-requisites to guarantee

- life-long employability. *Personnel Review*, 31(1), 44-61.
- Villa, A. & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(2), 1-17.
- Yáñez, J. (2005). Competencias profesionales del psicólogo clínico: un análisis preliminar. *Terapia Psicológica*, 23(2), 85- 93.

