



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS

**LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PREGRADO EN PSICOLOGÍA: PROPUESTA DE DOS
INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE
EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

José Manuel De Loera Chávez

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

TUTORES

Dra. Kalina Isela Martínez Martínez

Dr. Joel Martínez Soto

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORAL

Dr. Ferrán Padrós Blázquez

Aguascalientes, Ags 21 de Noviembre de 2018



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como comité tutorial designado del estudiante **JOSÉ MANUEL DE LOERA CHÁVEZ** con ID 16862 quien realizó la tesis titulada: **LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PREGRADO EN PSICOLOGÍA: PROPUESTA DE DOS INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA** y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO** para que él pueda proceder a imprimirla y así continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 21 de Noviembre de 2018.

Dra. Kalina Isela Martínez Martínez
Tutora de Tesis

Dr. Joel Martínez Soto
Co-tutor de Tesis

Dr. Ferrán Padrós Blázquez
Lector

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado del Doctorado Interinstitucional en Psicología



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Asunto: Conclusión de Tesis
DEC. CCS Y H OF. N° 0907

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
P R E S E N T E.**

Por este conducto le informo que el documento final de Tesis/Trabajo Práctico Titulado: "LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PREGRADO EN PSICOLOGÍA: PROPUESTA DE DOS INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA", presentado por el sustentante JOSÉ MANUEL DE LOERA CHÁVEZ con ID. 16862, egresado del DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN PSICOLOGÍA, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para presentar el examen de grado.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., 21 de Noviembre del 2018.**

**MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA**

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.
c.c.p. Dra. Martha Leticia Salazar Garza. Repr. Inst. UAA ante el Consejo Académico del DIP
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar
c.c.p. Mtro. José Manuel de Loera Chávez. Egresado del Doctorado Interinstitucional en P.
c.c.p. Archivo

Las competencias del psicólogo profesional: análisis de perfiles de egreso

José Manuel De-Loera Chávez¹,
Kalina Isela Martínez Martínez¹, Joel Martínez-Soto²
y Ferran Padrós Blázquez³

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) necesitan asegurarse que sus egresados posean las competencias para desarrollar su labor profesional con éxito. La Asociación Americana de Psicología (APA) ha propuesto un modelo que identifica las competencias del psicólogo profesional en dos categorías: las competencias fundamentales y competencias funcionales. Este documento analiza los perfiles de egreso de 24 programas de Licenciatura en Psicología, a través de la descripción de las competencias del modelo propuesto. En el análisis se encuentra una mayor mención sobre las competencias fundamentales que sobre las competencias funcionales. El desarrollo de lineamientos mínimos sobre las competencias que deben desarrollar los psicólogos profesionales durante su formación, es impor-

-
- 1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.
 - 2 Universidad de Guanajuato.
 - 3 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

tante para establecer políticas regulatorias sobre la calidad que se ofrece en los programas de entrenamiento en psicología. Es importante desarrollar un modelo particular adecuado a nuestro contexto, para delimitar las competencias mínimas que requiere un psicólogo profesional para efectuar su trabajo con eficacia.

Palabras clave: educación superior, competencias, psicología.

Introducción

La Psicología es una profesión popular a nivel mundial, en el caso de los Estados Unidos, durante el ciclo escolar 2011-2012, fue una de las profesiones con más graduados, con 109,000 personas que obtuvieron su grado de bachiller (*bachelor degree*) y 5,900 el de doctorado (Synder & Dillow, 2015). De manera similar, en México la profesión del psicólogo es una de las más demandadas por los estudiantes que ingresan a las Instituciones de Educación Superior (IES), manteniéndose constantemente en los primeros lugares de elección vocacional de los jóvenes que egresan del bachillerato.

Según el Instituto Mexicano para la Competitividad, A. C. (IMCO, 2015), a través de la comparación de varias fuentes de información como la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el periódico *Reforma* y datos propios, nos indica en su portal "Compara tu carrera 2015", que 306,052 personas estudiaron Psicología, lo que la hace la séptima profesión en términos de cantidad de personas que la estudiaron, también que posee una tasa de ocupación del 93.6%, menor en comparación con el promedio nacional de 95.8%, y de desempleo de 6.4%, mayor en comparación con el promedio nacional de 4.2%; en contraste, su tasa de informalidad, es decir, que su condición laboral no les permite tener beneficios tales como la indemnización en caso de despido o seguridad social, es muy baja, 27.6% en comparación con el promedio nacional de 58%, y finalmente, nos indica que 8.6% de las personas que estudiaron Psicolo-

gía poseen un posgrado. Cabe mencionar que los datos varían entre las diversas regiones del país, pero el mayor número de psicólogos en activo se concentra en la región centro del país (Observatorio laboral, 2015).

Lo que se observa tanto a nivel nacional como local, es un aumento de la matrícula por una mayor oferta que existe de esta profesión por parte de las IES; según el IMCO (2015), en el país existen 676 universidades que la imparten. Esta proliferación de IES es resultado de un proceso histórico de masificación de la educación superior que inició durante la década de 1990, misma que no ha ido de la mano de una política pública que asegure mecanismos reguladores que fortalezcan la calidad de esta oferta educativa (Márquez, 2004; Olivier, 2007).

Al considerar la masificación de la educación superior y el número en crecimiento de estudiantes matriculados, son necesarios mayores controles sobre la calidad de la oferta educativa para asegurar que los profesionales egresados de las IES públicas y privadas posean las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desarrollar su labor profesional con éxito y responsabilidad social. Pero para realizar este control de calidad primero ha de definirse cuáles son las competencias, es decir, las habilidades, conocimientos y actitudes que se espera que los egresados de los programas acreditados de Psicología obtengan durante su formación en su IES.

Para realizar este control, primero ha de definirse cuáles son las competencias que se espera que los egresados de Psicología obtengan durante su formación. La Psicología ha dado mayor atención a identificar estas competencias profesionales como la base para definir y evaluar los resultados de aprendizaje de los psicólogos, también es importante determinar cómo la adquisición de cada competencia puede ser demostrada a través de una secuencia de entrenamiento (Fouad, Grus, Hatcher, Kaslow, Hutchings, Madson, Collins & Crossman, 2009).

Durante la historia de la Psicología como profesión, se han propuesto diferentes lineamientos para la formación de psicólogos profesionales. Uno de los primeros intentos fue la publicación de los *Standards for PhD Degree in Psychology* en 1933 por un comité de la *American Psychological Association* (APA), lidera-

do por su presidente Walter Hunter, en donde se planteaba que la formación de doctores en Psicología debía centrarse en tres aspectos principales: la psicología experimental, la estadística y la formación en teoría e historia (Benito, 2009).

Después de la Segunda Guerra Mundial, se llevó a cabo la conferencia Boulder bajo los auspicios de la APA y el Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH por sus siglas en inglés), donde se delimitaron nuevos lineamientos para el ejercicio de la Psicología clínica, debido a la necesidad de hacer frente a las necesidades de salud mental de los excombatientes, desarrollándose así el modelo científico-profesional o modelo Boulder, el cual recomienda una doble formación, con entrenamiento práctico e instrucción en los fundamentos científicos de la Psicología (Jones & Mehr, 2007).

El siguiente paso importante en la creación de estándares o lineamientos generales para la formación del psicólogo, tuvo lugar en la conferencia Vail de 1973, en la cual se fomentaba un mayor acercamiento de la Psicología a los problemas de la población e insistía en una mayor diversificación de la profesión. Pero la fecha que marcó una diferencia fue 1995, con la publicación por parte de la APA de las *Guidelines and Principles for the Accreditation of Psychology Programs in Professional Psychology*, en donde se establece explícitamente la necesidad de una formación socialmente responsable en el contexto de las necesidades de la población contemporánea, lo que muestra una progresión desde los *Standards* de 1933 con mayor énfasis en la investigación básica, a la época reciente con énfasis en resolver las problemáticas sociales.

Durante las dos últimas décadas, la Psicología ha dado mayor atención a una serie de lineamientos basados en el enfoque por competencias, lo que se reflejó durante la *Competences Conference*, organizada por la APA en noviembre de 2002, en el marco de la cual, el grupo de trabajo "*Specialties and Proficiencies of Professional Psychology*" desarrolló una serie de competencias que requería poseer un psicólogo profesional, al tiempo que consideraba la secuencia de su adquisición durante el proceso de su formación. El grupo de profesionales estuvo de acuerdo que en la formación del psicólogo se deben desarrollar

conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales, es decir, competencias, y desarrollaron un modelo para describirlas (Rodolfa, Russ, Eisman, Nelson, Rehm & Ritchie *et al.*, 2005).

Estas competencias se pueden agrupar en dos categorías esenciales que forman dos de los tres ejes del modelo propuesto: las competencias fundamentales y competencias funcionales.

Las primeras son aquéllas reconocidas como la piedra angular del actuar profesional del psicólogo: (a) práctica reflexiva y autoevaluación, la cual hace referencia a la conducción del profesional dentro de los lineamientos de sus competencias, su compromiso con el aprendizaje continuo, su formación como profesional, el desarrollo de su pensamiento crítico y el avance de la profesión; (b) métodos de conocimiento científico, es decir, la capacidad para comprender la investigación en sus aspectos generales y metodológicos, el respeto al conocimiento derivado de la investigación científica, las herramientas para la adquisición de datos y su análisis, así como las bases biológicas y cognitivo-afectivas del comportamiento humano a lo largo de su ciclo vital; (c) relacionales, como la capacidad para crear lazos significativos con individuos, grupos y/o comunidades; (d) ética-legal, de estándares y política pública, como la aplicación de conceptos éticos y la conciencia de los problemas legales que pueden surgir en las actividades profesionales que se realizan con individuos, grupos y/o comunidades; (e) diversidad individual y cultural, como la conciencia y la sensibilidad al trabajar con individuos, grupos y/o comunidades de orígenes diversos, con una historia personal particular; y (f) sistemas interdisciplinarios, como la identificación con los propios pares y el reconocimiento de conceptos y problemas clave de otras disciplinas relacionadas, así como la habilidad para interactuar con otros profesionales. Se denominan fundamentales porque proveen el sustrato para que los psicólogos puedan adquirir las competencias funcionales (Rodolfa *et al.*, 2005).

Mientras que las segundas hacen referencia a las habilidades, conocimientos y valores necesarios para realizar su trabajo profesional: (a) conceptualización del proceso evaluación-diagnóstico-formulación de casos, como la capacidad para llevar a cabo este proceso en individuos, grupos y/u organizaciones; (b)

intervención, es decir, la capacidad de diseñar intervenciones para aminorar el sufrimiento y potenciar el bienestar de individuos, grupos y/u organizaciones, así como el conocimiento de los tratamientos basados en evidencia; (c) consultoría, es decir, la habilidad para proveer de una guía experta en respuesta a las necesidades u objetivos de un cliente; (d) investigación y evaluación, como la capacidad para generar investigaciones que contribuyan a la base de conocimientos disciplinares y/o a evaluar la efectividad de varias actividades profesionales; (e) enseñanza y supervisión, es decir, la enseñanza y entrenamiento de profesionales y/o la evaluación de la efectividad de varias actividades profesionales; y (f) administración, como la capacidad de administrar servicios de salud mental en programas o agencias (Rodolfa *et al.*, 2005).

Las relaciones entre ambas categorías de competencias son muy cercanas, de manera que el cambio en una competencia tiene implicaciones para las demás. Asimismo, el cambio en las bases científicas y profesionales de la Psicología, nuevas disposiciones legales o cambios en el mercado profesional, pueden traer modificaciones a las competencias fundamentales y, en consecuencia, cambios en las competencias funcionales al desarrollarse nuevos procedimientos o habilidades (Rodolfa *et al.*, 2005).

Finalmente, el tercer eje está vinculado a las etapas del desarrollo profesional y opciones de especialización que puede ofrecer el sistema educativo de cada país, que les permiten adquirir, mantener y refinar sus competencias, formando así un modelo con forma de cubo. Aunque algunos campos de la Psicología difieran en sus parámetros de práctica profesional, marco teórico, tipo de población atendida o el contexto en el que se da la práctica, las competencias fundamentales y funcionales en su núcleo siguen siendo las mismas (Rodolfa *et al.*, 2005).

El modelo de cubo tiene implicaciones para las IES formadoras de psicólogos profesionales. Las instituciones formadoras de psicólogos profesionales requieren determinar qué competencias generales y específicas necesitan desarrollar sus alumnos, dependiendo del área de especialización y nivel de estudios en la cual pretenden entrenarlos, pero siempre cumpliendo con

los requerimientos mínimos descritos por el modelo de cubo. Sin embargo, no se debe olvidar que las disposiciones legales para el ejercicio profesional de la Psicología varían dependiendo del país, y que el modelo de cubo fue desarrollado para un contexto legal y sociocultural particular, por lo que hay que ser cautos a la hora de analizar los planes de estudio de las IES en contextos diferentes en donde se desarrolló el modelo (Eby, Lau Chin, Rollock, Schwartz & Worrell, 2011).

En este documento se analizan 24 planes de estudio de Licenciatura en Psicología descritos por las 20 IES con mayor puntaje en el *ranking* de universidades del 2016 que poseen planes de estudio en Psicología, sin importar si son públicas o privadas, a través del modelo de cubo, para encontrar cuáles son las competencias que mencionan que debe poseer todo egresado de sus programas de estudio y qué tanto cumplen con el número de competencias que se espera demuestre un psicólogo al finalizar su entrenamiento profesional.

Método

Utilizando el *ranking* de las mejores universidades del año 2016 por la revista *América Economía*, se escogieron las 20 mejores IES que poseen programas en Psicología para el análisis de sus perfiles de egreso, por medio de una categorización basada en las competencias descritas por el modelo de cubo de Rodolfa y colaboradores (2005). El análisis comprendió en su totalidad 24 programas de estudio en Psicología a nivel licenciatura de 19 IES, con reconocimiento por parte del Consejo Nacional para la Investigación y la Enseñanza en Psicología (CNEIP).

Para llevar a cabo la categorización, se transcribieron los perfiles de egreso publicados en los sitios de internet de las universidades que ofertan estos programas en Psicología al programa procesador de textos Word, y después, a cada competencia referida por el perfil de egreso del programa de licenciatura se le clasificó de acuerdo con la definición de las competencias, según el modelo de cubo de Rodolfa y colaboradores (2005), utilizándose el programa Excel para facilitar la organización de los datos.

Resultados

Los perfiles de egreso mencionados en los portales informativos de las IES públicas y privadas analizadas, difieren en su extensión desde unos párrafos generales hasta un listado pormenorizado de las competencias que esperan posean los egresados de sus programas de Licenciatura en Psicología. Sin embargo, existen coincidencias entre la mayor parte de los programas analizados.

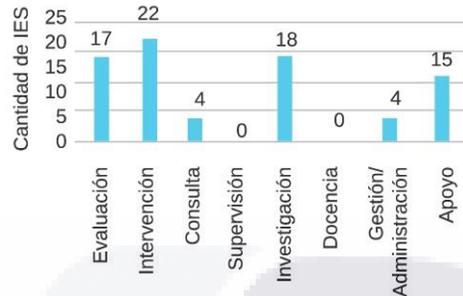
En el análisis se encuentra una mayor mención por parte de las IES en sus perfiles de egreso sobre las competencias fundamentales del psicólogo, el que el egresado tenga un conocimiento científico y metodológico, mientras que de las competencias funcionales se centran en las de evaluación e intervención.

La Tabla 1 muestra los resultados del análisis sobre las competencias fundamentales mencionadas por las IES: Profesionalismo (frecuencia=7), Práctica reflexiva (frecuencia=5), Conocimiento científico y metodológico (frecuencia=15), Relaciones (frecuencia=7), Conciencia de la diversidad (frecuencia=12), Estándares éticos (frecuencia=6), Sistemas interdisciplinarios (frecuencia=9).

Si hacemos un análisis más fino de las competencias mencionadas en los perfiles de egreso de las IES utilizando las características que se asocian a cada una de las competencias fundamentales, podemos encontrar los siguientes resultados representados en la Tabla 1. Como se puede apreciar, las características más deseables a desarrollar en el egresado por las IES son las que se refieren a los fundamentos científicos de la Psicología (frecuencia=13) y de la práctica profesional (frecuencia=7), en un marco comprensivo de las diferencias individuales y culturales (frecuencia=8).

Tabla 1. Competencias fundamentales mencionadas en el perfil de egreso

Competencia fundamental	Características	Frecuencia
Profesionalismo	Integridad	3
	Postura	0
	Responsabilidad	2
	Bienestar de los otros	2
	Identidad	4
Práctica autorreflexiva	Práctica autorreflexiva	5
	Autoevaluación	1
	Autocuidado	1
Conocimiento científico y metodológico	Pensamiento científico	2
	Fundamentos científicos de la psicología	13
	Fundamento científico de la práctica	7
Relaciones	Interpersonales	4
	Afectivas	2
	Expresivas	6
Conciencia de la diversidad	Sí mismo moldeado por la diversidad	0
	Los otros moldeados por la diversidad	8
	Sí mismo y los otros moldeados por la diversidad	0
	Aplicaciones basadas en el contexto	6
Estándares éticos	Conocimiento de los lineamientos	1
	Proceso de decisiones éticas	2
	Conducta ética	6
Sistemas interdisciplinarios	Conocimiento de las contribuciones de otras profesiones	5
	Conocimiento del funcionamiento de equipos interdisciplinarios	6
	Colaboración como forma de mejorar la calidad	0
	Relaciones interdisciplinarias	0



La Figura 1 muestra los resultados del análisis sobre las competencias funcionales mencionados por las IES: Evaluación (frecuencia=17), Intervención (frecuencia=22), Consulta (frecuencia=4), Supervisión (frecuencia=0), Investigación (frecuencia=18), Docencia (frecuencia=0), Gestión/Administración (frecuencia=4) y Apoyo (frecuencia=11).

De igual manera, si hacemos un análisis más fino de las competencias mencionadas en los perfiles de egreso de las IES utilizando las características que se asocian a cada una de las competencias funcionales, podemos encontrar los siguientes resultados representados en la Tabla 2, donde se observa claramente que las características que se busca desarrollar en los egresados de las IES son aquéllas que componen a la competencia de Evaluación, específicamente el conocimiento de los métodos de evaluación (frecuencia=14) y el proceso diagnóstico (frecuencia=14); las que componen la competencia de Intervención, específicamente el conocimiento de las intervenciones (frecuencia=13), el diseño de las intervenciones (frecuencia=14) y la implementación de las intervenciones (frecuencia=18); así como las que componen la competencia de Investigación, principalmente la aproximación científica a la generación de conocimiento (frecuencia=16).

Tabla 2. Competencias funcionales mencionadas en el perfil de egreso

Competencia funcional	Características	Frecuencia
Evaluación	Medición y psicometría	6
	Métodos de evaluación	14
	Diagnóstico	14
	Conceptualización de casos	3
	Comunicación de los hallazgos	2
Intervención	Conocimiento de las intervenciones	13
	Diseño de las intervenciones	14
	Habilidades	2
	Implementación de las intervenciones	18
	Evaluación de las intervenciones	3
Consultoría	Rol del consultor	2
	Responde a la pregunta de referencia	1
	Comunicación de resultados	0
	Métodos	2
Supervisión	Expectativas y rol del supervisor	0
	Conocimiento de los procesos de supervisión	0
	Calidad de la supervisión	0
	Participación en la supervisión	0
	Conocimiento legal y ético de las supervisiones	0
Investigación	Aproximación científica a la generación de conocimiento	16
	Aproximación científica a la aplicación del conocimiento	5
Docencia	Conocimiento de la docencia	0
	Habilidades docentes	0

Competencia funcional	Características	Frecuencia
Gestión/ Administración	Gestión	2
	Administración	0
	Liderazgo	3
	Evaluación	0
Apoyo	Empoderamiento	4
	Sistemas de apoyo	7

Conclusiones

La profesión del psicólogo es una opción de estudio preferida por los estudiantes que ingresan a las IES y ante esta demanda creciente la oferta de programas de entrenamiento en Psicología profesional por parte de IES privadas se ha incrementado. Este incremento en la oferta requiere ir de la mano de una regulación que permita asegurar la calidad de la formación que se ofrece.

El modelo de cubo desarrollado por Rodolfa y colaboradores (2005) es una propuesta para delinear las competencias mínimas que requiere poseer un psicólogo profesional. El objetivo de este documento fue ofrecer un análisis de los perfiles de egreso de 24 programas educativos en formación en Psicología de las 20 universidades que contienen programas en Psicología que mejor puntuación tienen, según el *ranking* de la publicación de *América Economía* (2016), utilizando el modelo de cubo como guía.

El análisis de los perfiles de egreso de las IES realizado, permite observar el interés por el desarrollo de ciertas competencias particulares en sus estudiantes. Algunos perfiles de egreso eran bastante minuciosos en su descripción de las competencias a desarrollar por sus egresados, mencionando hasta 12 competencias y 28 características, mientras que otras IES publicaron descripciones más generales, entre las que sólo podemos encontrar dos competencias con sus dos características. Ninguna IES describió en su perfil de egreso el total de competencias que describe el modelo de cubo.

Como resultados, se encuentra, en el caso de las competencias fundamentales, que la competencia más mencionada por las IES en sus perfiles de egreso para desarrollar en sus estudiantes, son las competencias relacionadas con un conocimiento científico y metodológico, especialmente en lo que se refiere a los fundamentos científicos de la Psicología. Seguidos de competencias relacionadas con la conciencia de la diversidad cultural e individual de los individuos beneficiarios de su práctica profesional.

Mientras que las competencias funcionales más importantes para las IES analizadas a desarrollar en sus estudiantes son las competencias relacionadas con la intervención y evaluación. Un aspecto interesante es la importancia que las IES dan al desarrollo de competencias de investigación, lo que puede estar relacionado con la competencia fundamental del conocimiento de las bases científicas de la Psicología y con una práctica profesional que hace uso del método científico como manera de proceder al momento de dar respuesta a las necesidades que los individuos, grupos y/o comunidades exigen.

Las competencias que no se mencionan por parte de las IES analizadas como esperadas a desarrollar en sus alumnos son las relacionadas con la supervisión (frecuencia=0) y la docencia (frecuencia=0), lo que puede corresponder a que éstas se esperan desarrollar en posteriores niveles educativos, la maestría y el doctorado, ya que los docentes universitarios preferentemente necesitan desarrollar mayores competencias que las de un egresado de licenciatura para poder realizar sus labores de docencia o supervisión.

Por tanto, a partir del análisis realizado de los perfiles de egreso de las 20 IES de su licenciatura, utilizando el modelo de cubo tal y como es propuesto por Rodolfa y colaboradores (2005) para la evaluación de las competencias de los psicólogos profesionales, se puede concluir que este modelo describe más competencias de las mencionadas por los perfiles de egreso de la Licenciatura en Psicología de las IES analizadas. Esta diferencia puede ser producto de las distintas legislaciones para el ejercicio de la Psicología en nuestro país y en los Estados Unidos, de donde se desarrolló el modelo de cubo; ya que para ejercer profesio-

nalmente la Psicología en los Estados Unidos, se requieren más años de estudio que en nuestro país (Eby, Lau Chin, Rollock, Schwartz & Worrell, 2011).

El desarrollo de lineamientos mínimos sobre las competencias que deben desarrollar los psicólogos profesionales durante su formación, es importante para establecer políticas regulatorias sobre la calidad que se ofrece en los programas de entrenamiento en Psicología. Lineamientos mínimos como los propuestos por el modelo de cubo ofrecen la posibilidad de identificar cuáles son las competencias mínimas para que un psicólogo profesional realice su trabajo de manera eficaz, respondiendo así a las demandas que le hace la sociedad, la misma disciplina y el contexto económico (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2013).

El establecer un modelo de competencias único para la formación de psicólogos profesionales para un nivel educativo, es un paso importante para el establecimiento de las competencias mínimas esperadas para un psicólogo profesional que egresa de ese nivel de formación. En el caso del modelo revisado en este trabajo, se observa que las competencias descritas por el modelo son mayores a las que se encontraron en los perfiles de egreso de las IES analizadas, lo que posiblemente se deba a que las particularidades del contexto donde se desarrolló el modelo de cubo difieren del nuestro. Por tanto, resulta importante desarrollar un modelo particular adecuado a nuestro contexto para delimitar las competencias mínimas que requiere un psicólogo profesional para efectuar su trabajo en eficacia.

Este análisis en particular, se centró en las competencias descritas en los planes de estudio en Psicología de nivel licenciatura, debido a que en nuestro país, la mayoría de los psicólogos empleados carece de estudios de posgrado y, por tanto, se vuelve relevante centrarse en las competencias que se adquieren en este nivel de estudios, desarrollar un modelo de competencias para este nivel, así como establecer los mecanismos por los cuales se adquieren durante la licenciatura e instrumentos para evaluar su adquisición durante su formación.

Referencias

- América Economía*. (2016). Ranking Universidades de México. Recuperado el 03 de mayo de 2016 de: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-mexico-2016/>.
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: Revisión y perspectivas. *Revista Psiencia*, 1(2), 1-12.
- Eby, M. D., Lau Chin, J., Rollock, D., Schwartz, J. P. & Worrell, F. C. (2011). Professional psychology training in the era of a thousand flowers: Dilemmas and challenges for the future. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 57-68. DOI: 10.1037/a0023462.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L. & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), S5-S26. DOI: 10.1037/a0015832.
- Instituto Mexicano para la Competitividad, A. C. (primer trimestre, 2015). Compara carreras: Psicología. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de: <http://imco.org.mx/compara-carreras/#!/carrera/311>.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. F. (2013). Formación por competencias: algo más que discursos. En A. Bazan y D. Castellanos, *La psicología en la educación. Contextos de aprendizaje e investigación* (pp. 33-54). México: Plaza y Valdés.
- Jones, J. L. & Mehr, S. L. (2007). Foundations and Assumptions of Scientist-Practitioner Model. *American Behavioral Scientist*, 50(6), 766-771. DOI: 10.1177/0002764206296454.
- Observatorio Laboral (septiembre, 2015). Psicología: Nacional. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.sf?idCarreraParametro=5311&idTipoRegistroParametro=1&idEntidadParametro=33#AnclaGrafica>.
- Rodolfa, E., Russ, B., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency de-

velopment: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology*, 36(4), 347-354. DOI: 10.1037/0735-7028.36.4.347.

Synder, T. D. & Dillow, S. A. (2015). *Digest of Education Statistics 2013 (NCES 2015-011)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.



Agradecimientos

Agradezco al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)** por el apoyo parcial para realizar mis estudios de doctorado. Asimismo, al **Doctorado Interinstitucional en Psicología (DIP)** por aceptarme en el programa de estudios de doctorado.

Especialmente me gustaría agradecer a todos aquellos **profesores** que nos impartieron parte de sus conocimientos durante los Seminarios temáticos y de investigación del DIP, y se preocuparon por darnos retroalimentación. Gracias por su compromiso.

Quisiera agradecer a la **Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)**, especialmente a la que fue Decana del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, la **Dra. Griselda Alicia Macías Ibarra**, por los permisos otorgados para atender a las sesiones de Seminario Temático y de Investigación del DIP. Asimismo, a todas aquellas personas que dentro de sus posibilidades me han ayudado en mi trayectoria educativa y laboral en la Institución, por ejemplo, la **Lic. María Araceli Guevara Padilla** encargada de Promoción y control docente de la Secretaría General, a **Ma. Del Socorro Martínez Ruiz** del departamento de Recursos humanos, y la **M. en C.E.A. Imelda Jiménez García** del Departamento de Control Escolar, así como la **Dra. Leticia Salazar Garza** por su apoyo en el trayecto final del documento, un encarecido agradecimiento.

Agradezco a mi comité tutorial, **Dra. Kalina Isela Martínez Martínez** de la UAA, **Dr. Joel Martínez-Soto** de la Universidad de Guanajuato campus León (UG) y, **Dr. Ferrán Padrós Blázquez** de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), por su asesoría y orientación.

Asimismo, me gustaría agradecer a mis **compañeros del DIP** por toda la ayuda que nos prestamos y el acompañamiento constante que, en gran parte es el motivo por el cual haya podido terminar mis estudios de grado. **Israel, Carlos, Cesar, Jorge, Enrique, Ilude, Alex**, muchas gracias.

Agradezco también a mi esposa **Claudia Jessica Gaspar Solis** por su apoyo, especialmente porque también estaba estudiando sus estudios de posgrado y tenemos al pequeño **Kahlil Alejandro**. Finalmente, pero no menos importante, a **mis padres** que siempre me apoyaron económicamente para poder llegar a fin de mes o para pagar las deudas antes que generaran intereses.

Índice general

Introducción.....	12
Capítulo 1.....	14
Antecedentes.....	14
La educación basada en competencias.....	14
Formación profesional del psicólogo.....	21
Evaluación de las competencias profesionales del psicólogo.....	37
Facilitadores y barreras en la formación profesional del psicólogo.....	50
El programa de formación en psicología en la Universidad Autónoma de Aguascalientes	51
Planteamiento del problema	58
Capítulo 2.....	61
Método	61
Objetivo general	62
Fase I Entrevistas grupales	62
Estudio 1.	62
<i>Objetivo</i>	62
<i>Discusión del estudio 1.</i>	76
Fase II Construcción de los cuestionarios	78
Objetivo.	78
Estudio 2.1 Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura.	78
Estudio 2.1. Cuestionario versión 1.0 (piloto).	78
Estudio 2.2 Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.	88
Método.	89
Estudio 3. Cuestionario para evaluación de competencias de evaluación e intervención en estudiantes de pregrado en psicología.....	102
Discusión del estudio 3.....	110
Capítulo 3.....	112
Discusión general.....	112
Conclusión.....	116
Referencias	120
Anexos	1

Anexo 2 1



Índice de tablas

Tabla 1 (Competencias del modelo de cubo) 25

Tabla 2 (Conocimientos básicos y específicos del psicólogo) 28

Tabla 3 (Competencias específicas para la formación en psicología) 28

Tabla 4 (Competencias transversales de los graduados en psicología) 30

Tabla 5 (Competencias del psicólogo) 33

Tabla 6 (Ventajas e inconvenientes de las diferentes estrategias para evaluar competencias profesionales en psicología) 43

Tabla 7 (Resultados para el EGEL-PSI de la lic. en psicología de la UAA) 54

Tabla 8 (Perfil del egresado de la licenciatura en la psicología de la UAA) 56

Tabla 9 (Áreas del plan de estudios de la licenciatura en psicología de la UAA) 56

Tabla 10 (Asignaturas que componen al área metodológica del plan de licenciatura en psicología de la UAA) 57

Tabla 11 (Guía temática para la primera sesión de entrevista grupal) 63

Tabla 12 (Guía temática para la segunda sesión de entrevista grupal) 64

Tabla 13 (Superfamilias, familias y códigos acuñados a partir de las entrevistas grupales) 67

Tabla 14 (Familias de códigos por frecuencia) 69

Tabla 15 (Prueba t de student para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 16 (Prueba t de student para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 17 (Estadísticas de confiabilidad para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 18 (Estadísticos Reactivo-Total para la escala de Facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 19 (Estadísticas de confiabilidad para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 20 (Estadísticos Reactivo-Total para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 21 (Índice KMO y prueba de Bartlett para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 22 (Índice KMO y prueba de Bartlett para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 23 (Matriz de Componentes rotados para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 24 (Matriz de Componentes rotados para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) Anexo A

Tabla 25 (Componentes principales para la dimensión de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) 85

Tabla 26 (Componentes principales para la dimensión de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) 86

Tabla 27 (Prueba t de student para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) Anexo A

Tabla 28 (Prueba t de student para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) Anexo A

Tabla 29 (Estadísticas de confiabilidad para escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) Anexo A

Tabla 30 (Estadísticas Reactivo-Total para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) Anexo A

Tabla 31 (Estadísticas de confiabilidad para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) Anexo A

Tabla 32 (Estadísticas Reactivo-Total. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) Anexo A

Tabla 33 (Índice KMO y prueba de Bartlett para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) Anexo A

Tabla 34 (Índice KMO y prueba de Bartlett para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) .. Anexo A

Tabla 35 (Matriz de componentes rotados para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) .. Anexo A

Tabla 36 (Matriz de componentes rotados para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) Anexo A

Tabla 37 (Componentes principales para la dimensión de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 97

Tabla 38 (Estadísticas descriptivas para los componentes principales para la dimensión de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 95

Tabla 39 (Componentes principales para la dimensión de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 97

Tabla 40 (Estadísticas descriptivas para los componentes principales para la dimensión de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 98

Tabla 41 (Modificaciones a las subsecuentes versiones del cuestionario para la evaluación de competencias de evaluación e intervención en psicología) 105

Índice de figuras

Figura 1 (Modelo de competencia profesional) 20

Figura 2 (Modelo de cubo) 25

Figura 3 (*Scree plot* de la escala de barreras en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) 83

Figura 4 (*Scree plot* de la escala de facilitadores en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0) 84

Figura 5 (*Scree plot* de la escala de barreras en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 92

Figura 6 (*Scree plot* de la escala de facilitadores en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 93

Figura 7 (Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Alumno comprometido de la escala de facilitadores en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 95

Figura 8 (Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Monitoreo del profesor de la escala de facilitadores en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.) 96

Figura 9 (Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Supervisión del profesor de la escala de facilitadores en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 96

Figura 10 (Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Falta de competencias de la escala de barreras en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 99

Figura 11 (Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Autoritarismo del profesor de la escala de barreras en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 99

Figura 12 (Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Dificultades para trabajar en equipo de la escala de barreras en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 100

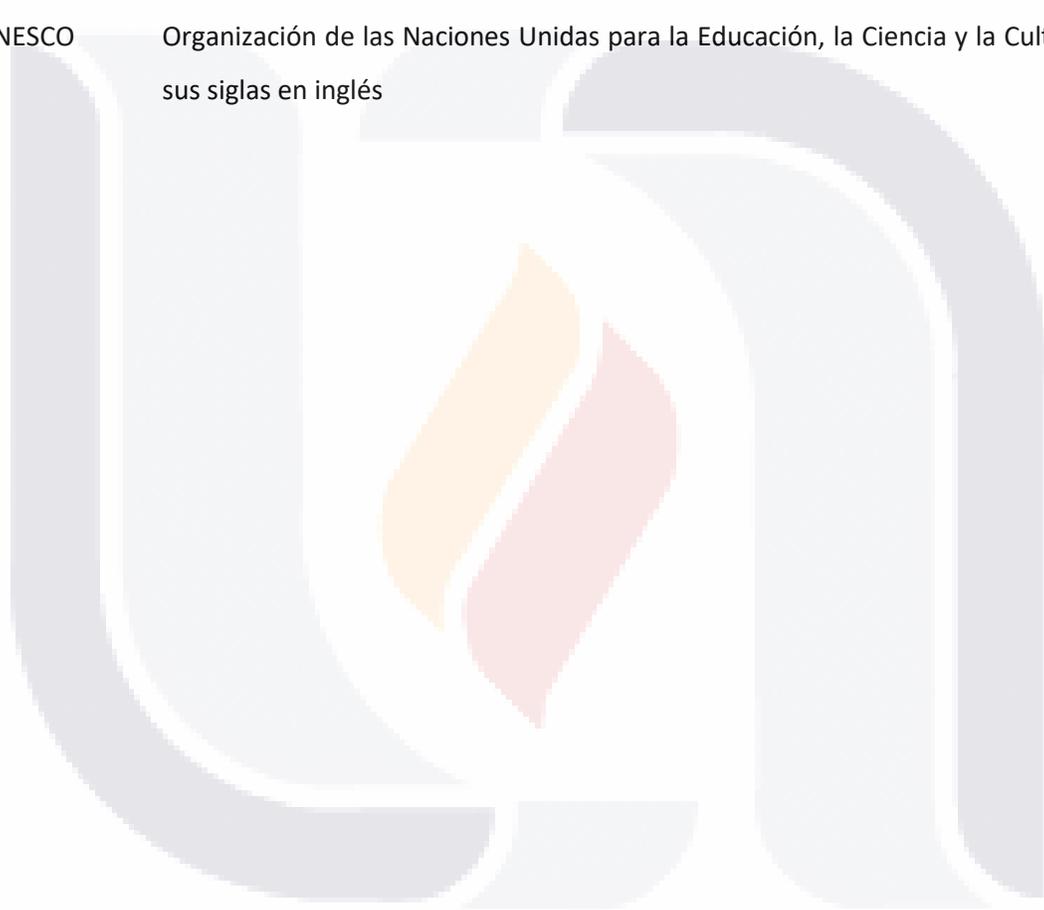
Figura 13 (Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Factores ajenos a la Universidad de barreras en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final) 100



Acrónimos

ABMS	American Medical Board of Medical Specialties
ACGME	Accreditation Council for Graduate Medical Education
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APA	American Psychologists Association
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAM	Centro de Atención Múltiple
CECATI	Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial
CERF	Escalas para la evaluación de competencias
CETIS	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONOCER	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral
DE	Desviación Estándar
EFPA	European Federation of Psychologists' Associations
IES	Institución de Educación Superior
KMO	Coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin
MEI	Modelo Educativo Interinstitucional
NCVQ	National Council for Vocational Qualifications
NIMH	National Institute of Mental Health
OSCE	Evaluaciones clínicas objetivas estructuradas, por sus siglas en inglés
PBE	Psicología Basada en la Evidencia

SEP	Secretaría de Educación Pública
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TOP	Treatment Outcome Package
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés



Resumen en español

Actualmente la educación, aprendizaje y acreditación en psicología se encuentran en un cambio de paradigma hacia un modelo que se centra en resultados. Las líneas de trabajo más recientes que se desprenden de este movimiento se relacionan con el desarrollo de indicadores de desarrollo de competencias y el desarrollo de mecanismos de evaluación de las competencias. La formación de psicólogos es un proceso de transferencia del conocimiento que puede mejorarse mediante el análisis de los facilitadores y barreras del proceso en una institución en particular. El objetivo general del trabajo es construir dos instrumentos de evaluación, uno sobre competencias de evaluación e intervención y, otro sobre facilitadores y barreras. El método es un diseño de tipo secuencial exploratorio con dos fases: (a) un primer estudio de tipo cualitativo para identificar los facilitadores y barreras a través del propio relato de los estudiantes y, (b) tres estudios de tipo cuantitativo sobre la construcción de los dos instrumentos. Como resultados del primer estudio se encontró que los estudiantes participantes consideran que es el profesor el principal elemento que puede favorecer o entorpecer su formación profesional. Asimismo, sentó las bases para la construcción del cuestionario sobre facilitadores y barreras. En la segunda fase, el primer estudio se trató de un estudio piloto para mejorar la redacción y estructura del cuestionario; mientras que el segundo estudio buscó establecer sus propiedades psicométricas; finalmente, el tercer estudio tuvo por objeto desarrollar una propuesta de instrumento para la valoración de las competencias de evaluación e intervención en psicología en estudiantes de pregrado por parte de sus profesores.

Palabras clave: Formación en psicología, competencias, facilitadores y barreras.

Abstract

In recent years, education, learning and accreditation in psychology have moved to a paradigm shift towards a model focused on results. The most recent advances that emerge from this movement are related to the development of competency benchmarking systems and the development of mechanisms of assessment. Psychologists training can be regard as a process of knowledge transfer that can be improved by analyzing its enablers and barriers in a specific context. The aim of this research work is to design two assessment questionnaires, the first for assess psychology student competencies on evaluation and intervention, and the last, to assess enablers and barriers for acquire these competencies. The research design is a mixed sequential exploratory with two phases: (a) a qualitative study to identify the enablers and barriers from the student's perspective and, (b) three quantitative studies for design the two questionnaires. Results from the first study found that from the students' perspective, the professor is a key element that can improve or hinder their professional training. This study also laid the foundations for the design of the questionnaire on enablers and barriers. In the second phase, the first study was a pilot study to improve the wording and structure of the questionnaire; while the second study sought to establish its psychometric properties; Finally, the third study aimed to develop a proposal for a questionnaire for the assessment psychology student competencies on evaluation and intervention in psychology by their professors.

Keywords: Training in psychology, competencies, enablers and barriers.

Introducción

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada durante los estudios de doctorado en el Doctorado Interinstitucional de Psicología que imparten conjuntamente la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad de Colima, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo.

El capítulo uno presenta los antecedentes que sitúan a la investigación en un campo disciplinar particular. Comienza con una descripción de la educación basada en competencias, el cual es un enfoque reciente que se ha adoptado por los sistemas educativos de varios países del mundo desde los niveles de educación básica a superior. Como su nombre indica, la finalidad de este enfoque educativo es el desarrollo de las competencias, las cuales son acciones que las personas pueden desempeñar ante una demanda de su contexto que tienen la particularidad de movilizar saberes conceptuales, habilidades y actitudes de manera simultánea. En el nivel educativo superior, el desarrollo de las competencias profesionales son el principal objetivo.

El capítulo sigue haciendo un recorrido histórico por los modelos de formación en psicología, hasta la actualidad en que se han desarrollado modelos de competencia basados en la educación basada en competencias. Siendo dos los más importantes, el desarrollado por la Asociación de Psicología Americana (APA) y el desarrollado por la Asociación Europea de Psicólogos (EFPA). Ambos coinciden en distinguir entre competencias transversales que pueden mostrar diferentes profesionistas y las disciplinares, que se esperaría se adquirieran en los programas de formación en psicología.

En consecuencia, se nos presenta con el problema de cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) con programas de formación en psicología pueden evaluar la adquisición de las competencias profesionales de sus estudiantes. Por lo que describimos aquí varias estrategias que pueden ser usadas para evaluar la adquisición de competencias en psicología, tanto sus ventajas como desventajas.

Acto seguido se indica que la formación profesional de los futuros psicólogos es un proceso no homogéneo, en el cual pueden presentarse situaciones que obstaculizan el logro de las competencias por parte de los estudiantes o bien, situaciones que lo facilitan. Para finalmente describir el programa de formación en psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que es la IES donde se realizó la investigación.

En el capítulo 2 se describe el método de la investigación, el cual fue un diseño secuencial exploratorio, y el objetivo general, el diseño de dos instrumentos de evaluación, uno para identificar los facilitadores y barreras que encuentran los estudiantes durante su formación y el segundo, para que el profesor pueda evaluar las competencias de evaluación e intervención en los estudiantes a su cargo. A continuación, se describen en este capítulo los tres estudios realizados para el diseño de los cuestionarios, cada uno con sus conclusiones particulares.

Finalmente, el tercer capítulo se compone de las discusiones y conclusiones generales de la investigación.



Capítulo 1

Antecedentes

La educación basada en competencias

En la conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en 2009 sobre la Educación Superior se subraya la necesidad de formar a los estudiantes en un pensamiento crítico e independiente fomentando la interdisciplinariedad, los principios éticos y con capacidad para aprender durante toda la vida. Para conseguir estos objetivos las instituciones educativas se han adherido a la educación basada en competencias, la cual considera el individuo y su proyecto ético de vida como sus objetivos centrales (Tobón, 2006).

La educación basada en competencias es considerada más un enfoque que una metodología pedagógica de aprendizaje, debido a que su objetivo no es proveer una descripción pormenorizada de la instrucción y metodología de la enseñanza sino señalar una serie de lineamientos que proveen de un matiz particular que influye en la metodología pedagógica (Tobón, 2006). Así pues, a la educación basada en competencias se le ha definido e interpretado de múltiples maneras dado a que ha carecido de una definición universal (Gervais, 2016). Sin embargo, la educación basada en competencias posee varias ventajas sobre la educación tradicional, siendo una de ellas es que puede permitir una mayor transparencia en los perfiles profesionales y enfatizan el aprendizaje centrado en el alumno (Benito, 2009).

A diferencia de la educación tradicional que se basaba sólo en la transmisión conocimientos o habilidades, la educación basada en competencias busca integrar tres elementos clave de la formación de los individuos: los conocimientos, las habilidades prácticas y las actitudes. La educación basada en competencias da mayor énfasis al desarrollo de los procesos metacognitivos que permitan al estudiante articular diferentes saberes para desarrollar una *praxis* para un contexto específico.

Los procesos metacognitivos y autorregulatorios están vinculados al buen desempeño académico en los estudiantes (Castañeda-Figueiras, Peñalosa-Castro & Austria-Corrales, 2012), en concordancia con ello, la educación basada en competencias busca que el alumno se convierta en

un personaje activo de su propio aprendizaje más que en un mero receptor de información sobre un tema específico. El aprendizaje debe ser una conquista del propio estudiante y en este sentido, no existe una transmisión de conocimientos en el sentido literal de parte del profesor al alumno, sino una apropiación personal del tema expuesto por el profesor o el profesional experto. En la medida en que el estudiante se apropia del tema y puede hacer uso de este conocimiento para aplicarlo en casos prácticos, va desarrollando su competencia.

Debido a que la educación basada en competencias es más un enfoque que una metodología pedagógica de aprendizaje, existen en la literatura diferentes conceptos sobre competencia. El concepto general de competencia según Sergio Tobón (2006) es que son procesos complejos de desempeño con idoneidad a un determinado contexto, con responsabilidad social; definición que luego descompone en cada uno de sus términos para denotar la importancia de que el individuo desarrolle la capacidad de desempeñar su actividad, con eficacia, eficiencia, efectividad y con un sentido ético y de responsabilidad social.

Mientras que, dentro del área de Ciencias de la Salud la competencia ha sido definida por Epstein y Hundert (2002) como “el uso habitual y juicioso de la comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y la reflexión en la práctica diaria para el beneficio de servir a un individuo o a una comunidad” (p. 226). Como la definición de Tobón (2006), hace hincapié en desarrollar una *praxis* eficiente para responder a las demandas de su ámbito laboral, en este caso el área de las Ciencias de la Salud.

Desde la Teoría de la Conducta (Ibañez & Sancha, 2013), se ha establecido que la competencia es un concepto útil para la teoría y la práctica en campos como la psicología y la educación, de manera similar a la definición de Tobón (2006) la competencia tiene como componente fundamental del concepto a la noción de habilidad, pero va más allá de ésta, pues incorpora la necesidad de establecer un criterio de logro para evaluar la idoneidad del desempeño del aprendiz dentro de un dominio específico, lo que implica estructurar las habilidades que requiere dicho desempeño particular.

Cada una de estas definiciones considera que las competencias no se reducen a habilidades, sino que la habilidad es un componente de la competencia. Siendo el eje central del constructo la incorporación de un criterio de logro determinado para establecer el nivel de ejecución de la competencia. Este criterio se puede establecer de acuerdo con una serie de pautas que pueden

describirse a través de una rúbrica en la cual se describan los indicadores para cada uno de los niveles de ejecución de la competencia.

La educación basada en competencias se ha desarrollado como un movimiento de innovación curricular, con fundamento en la conferencia de la UNESCO celebrada en París en 1998, impactando en el desarrollo de programas educativos tanto a nivel básico como superior. En el caso de la educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) busca establecer una formación más pertinente y sistematizada, enfatizando la necesidad de una formación integral tanto en valores como en desarrollo personal para elevar la calidad de vida del estudiante. Asimismo, el diseño y establecimiento de un sistema tutorial podría ser una acción estratégica para el logro de los objetivos de la formación integral de los estudiantes (Zanatta & Yurén, 2012).

Los referentes teóricos de la educación basada en competencias se encuentran principalmente desde la corriente pedagógica denominada como, constructivismo. El constructivismo, más que un modelo teórico particular, es un rótulo genérico con el cual se designan varias tradiciones en investigación que tienen como premisa básica el que el individuo es activo en la construcción de su conocimiento sobre el mundo y la sociedad (Coll, 1997).

Dos de las más importantes tradiciones en investigación dentro del constructivismo son el constructivismo cognitivo, que parte de las investigaciones realizadas por Jean Piaget y su teoría de la epistemología genética (Coll, 1997) y, por otro lado, encontramos el constructivismo social, el cual parte de las investigaciones realizadas por Lev Vigotski y los movimientos que le sucedieron que se identifican con el nombre de psicología sociocultural o psicología histórico-cultural (Coll, 1997), siendo ésta última la que consideraremos para este trabajo.

La psicología sociocultural se caracteriza por tratar a los fenómenos psicológicos como el resultado de la interpretación de la experiencia, de la construcción de significados, así como de la co-construcción del conocimiento, su almacén y transformación a través del tiempo (Valsiner & Rosa, 2007). Las competencias dentro de este referente teórico serían una función psicológica, las cuáles en su momento fueron prácticas culturales compartidas antes de ser internalizadas, que permite al individuo actuar de manera efectiva y reflexiva frente a los desafíos que le presenta su medio.

La educación basada en competencias es actualmente el principal referente desde el cual se desarrollan programas educativos a nivel de educación básica y también para el desarrollo profesional en nuestro país (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011). Es en este último nivel en que la noción de competencia permite actuar a manera de una bisagra entre los intereses formativos del sistema educativo y los intereses económicos del sector laboral. Siendo el concepto de competencia profesional el utilizado para referirse a las competencias requeridas para el contexto donde el individuo realiza su ejercicio profesional.

Los primeros antecedentes del concepto de competencia profesional comienzan a aparecer aproximadamente durante la década de los 1960s (Navio, 2005). Uno de los primeros teóricos sobre la competencia profesional fue David McClelland quien analizó en 1973 la relación entre el buen desempeño académico de los universitarios y su éxito en el mercado laboral, encontrando que un buen *record* académico no era predictor de éxito laboral, en su lugar McClelland propuso el concepto de “competencia” como elemento predictor del éxito laboral de los estudiantes universitarios.

Aunque estudios posteriores encontraron que gran parte de las conclusiones de McClelland no poseían suficiente evidencia para sostenerlas y que las pruebas de inteligencia si pueden ser medidas válidas para predecir el éxito profesional (Barrett & Depinet, 1991). Desde sus inicios el concepto de competencia profesional ha estado más ligado a la formación para el trabajo y el ámbito de la psicología laboral, especialmente porque las necesidades del mercado laboral se han vuelto cada vez más exigentes (Alaluf & Stroobants, 1994).

Stroobants (1998) indica que la competencia es un concepto dependiente de las necesidades del contexto y por tanto no se le puede definir *a priori*, es decir, la competencia no existe por sí misma, sino que existe a través de las representaciones de aquellos que buscan evaluarla, en otras palabras, se crea en la medida en que el contexto requiere que se solucione una situación problemática con un determinado nivel de ejecución. Esto nos vuelve a recordar la importancia de establecer los criterios de logro que determinan una competencia dentro de un contexto particular.

A gran escala, las primeras aproximaciones a las competencias en el contexto de la formación para el trabajo se realizaron en la década de los 1980s en Reino Unido bajo un marco neotaylorista con finalidad de dar mayor coherencia y consistencia a las cualificaciones vocacionales de la población, lo que resultó en el desarrollo de normas nacionales de cualificación y la fundación en 1986 del

National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) encargado de establecer programas en formación profesional según las demandas del mercado laboral (Cheetman, 1999; Tobón, 2006).

En su momento, las normas desarrolladas por el NCVQ fueron muy criticadas debido a que solo describían las conductas observables que un determinado puesto laboral requería y la visión de la capacitación era, en consecuencia, extremadamente conductual, sin considerar los conocimientos, valores y actitudes que el trabajador podía desarrollar para su desempeño profesional (Álvarez & Pérez, 2005; Cheetman, 1999). Asimismo, las normas de competencia desarrolladas por el NCVQ no indicaban ningún mecanismo de desarrollo de las competencias (Cheetman, 1999) centrándose solamente en la presencia o no de las competencias requeridas para efectuar un trabajo determinado.

En nuestro país, una propuesta de normas de competencia similar se implementó desde el año 1995 con la creación del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), mismo que forma parte de un proyecto financiado por el Banco Mundial que pretendía influir sobre el sistema educativo y laboral a través del desarrollo de planes y programas de estudio para la educación técnica en instituciones educativas como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), pero que en el año de 2003 el mismo Banco Mundial retiró su financiamiento por no presentar resultados (Álvarez & Pérez, 2005). Actualmente el CONOCER es parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y cuenta con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), pero los organismos certificadores a nivel nacional siguen siendo pocos y solo existen en algunas entidades federativas.

El llamado de parte del sector laboral tuvo finalmente eco en el sector educativo, quedando asentado en la obra de Jacques Delors (1996) *La educación encierra un tesoro*, un informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en cuya obra reconoce los problemas que había planteado el sector laboral unas décadas antes, como una sociedad más compleja, un desarrollo económico desigual y la necesidad de que la educación provea de las competencias necesarias para enfrentarse a un contexto cada vez más cambiante. Así es como se empieza a plantearse la necesidad de la educación basada en competencias en el sector educativo.

La educación basada en competencias difiere de los modelos por competencias desarrollados en el sector laboral, especialmente de los lineamientos de competencia desarrollados desde una óptica

funcionalista como la del NCVQ británico, ya que los lineamientos del sector educativo dan mayor énfasis a la persona detrás de las competencias que requiere un puesto laboral, considerando también sus conocimientos y actitudes dentro de un marco de un proyecto ético de vida, en el cual impulsar a su sí mismo en un proceso de autorrealización personal (Tobón, 2006).

En el caso de la educación superior, se espera que el egresado adquiera no solo competencias de índole general sino competencias particulares del campo profesional en el cual se formó, por lo que resulta importante poseer un modelo que describa cuáles son las competencias profesionales específicas que el estudiante debe poseer a su egreso de su IES e indicadores de su desarrollo durante su proceso de formación.

Un modelo descriptivo de las competencias profesionales fue desarrollado por Graham Cheetman (1999) desde la tradición de Schön (1992) sobre la formación de profesionales reflexivos. Cheetman (1999) describe un modelo que tiene en consideración cuatro componentes fundamentales: (1) el conocimiento o competencia cognitiva, (2) competencia funcional, (3) competencia personal o conductual y (4) competencia ética. Por encima de estos cuatro componentes fundamentales se encuentran las metacompetencias, las cuales son de naturaleza genérica y permiten la solución de problemas en situaciones complejas. El modelo comprensivo de la competencia profesional de Cheetman (1999) resulta de la integración de otros modelos y considera a la reflexión por parte del profesional como un componente fundamental que articula los componentes del modelo.

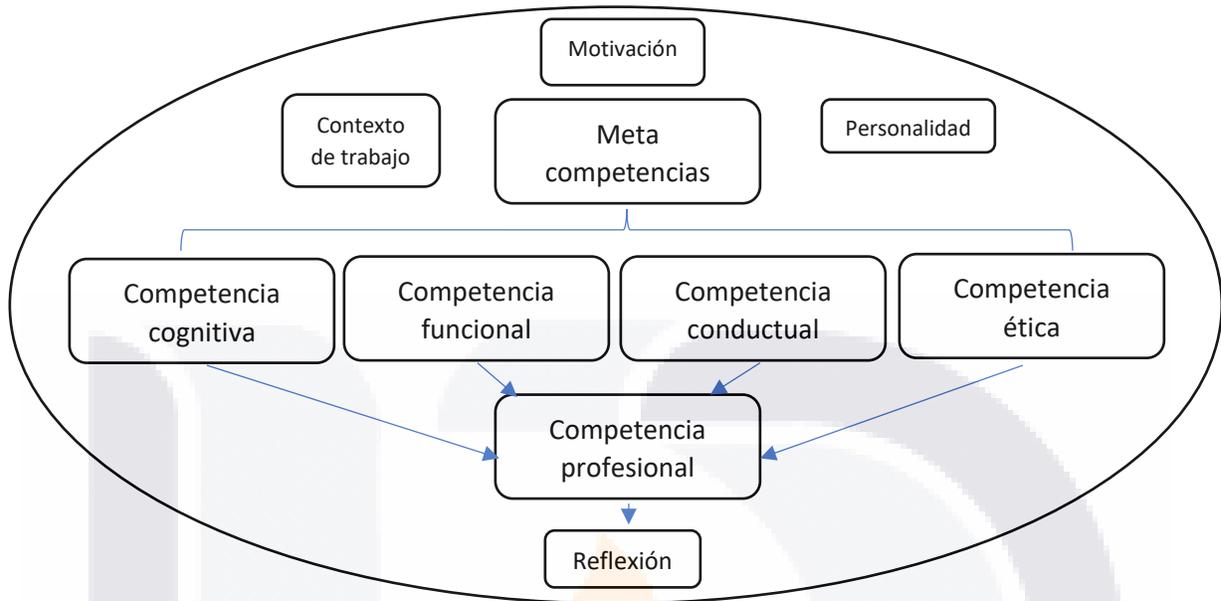


Figura 1. Modelo de competencia profesional. Adaptado de “The acquisition of professional competence”, por G. Cheetman, 1999, University of Sheffield, p. 187

Las competencias profesionales funcionales se definen como la habilidad para realizar un rango de tareas relacionadas con un trabajo y de producir efectivamente los resultados esperados (Cheetman, 1999). En el caso de los profesionales del área de la salud estas tareas se relacionan con la prevención, diagnóstico, intervención y rehabilitación en procesos potencialmente dañinos para la salud. El psicólogo profesional comparte algunas de estas competencias con otros profesionistas y posee algunas que le son exclusivas, especialmente aquellas que se derivan directamente del cuerpo teórico-metodológico de la investigación básica en psicología.

Las competencias profesionales del psicólogo deben adquirirse durante un proceso de aprendizaje en el que un grupo de estudiantes que ingresan a una IES que ofrece un programa de formación en psicología, mismo que cuenta con un currículum y un grupo de profesionistas en psicología que determinan las condiciones y actividades a través de las cuales el grupo de estudiantes desarrollará las competencias profesionales que se describen en el perfil de egreso del plan de estudios de la IES.

Actualmente la consideración de las competencias para la práctica profesional del psicólogo ha sido un componente importante y temprano del movimiento emergente en competencias en psicología profesional (Fouad et al., 2009; Hatcher & Lassiter, 2007; Hatcher, Wise & Grus, 2015). Este movimiento es el último en una serie de reformas de lineamientos sobre la formación de psicólogos profesionales en el que se incluyen expectativas para el desarrollo de competencias antes y durante la formación y su práctica académica, de residencia y profesional (Fouad et al., 2009; Rodolfa et al., 2005; Hatcher, Wise & Grus, 2015; Kaslow et al., 2004).

Formación profesional del psicólogo

Durante parte de su historia como una disciplina independiente de la filosofía o medicina, la psicología no había desarrollado unos lineamientos generales sobre el proceso de formación de sus profesionistas, ni las competencias profesionales que se esperaban desarrollar durante su formación. Uno de los primeros intentos por estipular unos estándares generales para la formación de psicólogos fue la publicación de los *Standards for PhD Degree in Psychology* en 1933 por un comité de la American Psychologists Association (APA) liderado por su presidente Walter Hunter, en donde se establecía que en la formación de doctores en psicología debía centrarse en tres aspectos principales: la psicología experimental, la estadística y la formación en teoría e historia (Benito, 2009).

La psicología profesional tuvo un amplio desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las consecuencias del conflicto armado hicieron necesaria la preparación de una gran fuerza de trabajo en el campo de la salud mental para coadyuvar al tratamiento de la población afectada por la guerra. Estas necesidades conllevaron a la conferencia Boulder auspiciada por la APA y el Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH por sus siglas en inglés) en 1949 donde se establecieron nuevos lineamientos para el ejercicio de la psicología, especialmente la psicología clínica, desarrollándose así el modelo científico-profesional o modelo Boulder, el cual establece la importancia de una doble formación, tanto con entrenamiento práctico como con instrucción en los fundamentos científicos de la psicología (Jones & Mehr, 2007).

El siguiente paso en la creación de estándares o lineamientos generales para la formación del psicólogo, tuvo lugar en la conferencia Vail de 1973 en la cual se fomentaba un mayor acercamiento de la psicología a los problemas de la población e insistía en una mayor diversificación de la

profesión. Después en 1995 la APA publicó las *Guidelines and Principles for the Accreditation of Psychology Programs in Professional Psychology* en donde se establece explícitamente la necesidad de una formación socialmente responsable en el contexto de las necesidades de la población contemporánea, lo que muestra una progresión desde los *Standards* de 1933 con mayor énfasis en la investigación básica a la época reciente con énfasis a resolver las problemáticas sociales.

Actualmente la consideración de las competencias para la práctica profesional del psicólogo ha sido un componente importante y temprano del movimiento emergente en competencias en psicología profesional (Fouad et al., 2009; Hatcher & Lassiter, 2007; Hatcher, Wise & Grus, 2015). Este movimiento es el último en una serie de reformas de lineamientos sobre la formación de psicólogos profesionales en el que se incluyen expectativas para el desarrollo de competencias antes y durante la formación y su práctica académica, de residencia y profesional (Fouad et al., 2009; Rodolfa et al., 2005; Hatcher, Wise & Grus, 2015; Kaslow et al., 2004).

Durante el siglo XX, las condiciones sociales y económicas han influido progresivamente al desarrollo y el ejercicio de la psicología, especialmente a la psicología norteamericana que se ha definido particularmente por su constante aplicación a los problemas de la vida cotidiana (Cautin & Baker, 2014). Por motivos derivados de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, fueron precisamente los Estados Unidos quienes se convirtieron en la punta de lanza de los desarrollos científicos durante el siglo XX y lo siguen siendo durante la primera mitad del siglo XXI. De manera que la APA se ha convertido en un referente obligado para la investigación, práctica y enseñanza de la psicología. México en particular, por su cercanía geográfica y vínculos económicos y sociales, ha estado muy influido por los desarrollos que han tenido lugar en Estados Unidos en la ciencia, y la psicología en particular.

Las raíces de la psicología latinoamericana pueden encontrarse en numerosas obras que aparecieron durante el siglo XIX que versaban sobre la identidad de los pueblos latinoamericanos (Torre, 1997). Sin embargo, la psicología propiamente dicha se desarrolló en Europa y en Estados Unidos, para luego llegar a territorio latinoamericano, reemplazando paulatinamente a los estudios de carácter nacionalista por unos de naturaleza más científica. En cierto sentido, la psicología latinoamericana ha poseído una escasa originalidad, ya que importa los avances en psicología que tienen lugar en Europa y los Estados Unidos para adaptarlos a las particularidades del contexto

latinoamericano y centrarse a resolver problemas sociales (Alarcón, 1997 como se cita en Tortosa & Civera, 2006).

La historia de la psicología en México se remonta al año 1893 con la oferta de la asignatura de Psicología Moral integrada al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (Zanatta & Yurén, 2012). Pero pasarían varias décadas para el reconocimiento oficial de la psicología como profesión independiente, siendo hasta el año de 1974 cuando obtuvo dicho reconocimiento y la capacidad para otorgar cédulas profesionales a sus egresados.

Antes de su reconocimiento oficial, la asignatura de psicología se impartía dentro del plan de estudios de un programa a nivel de Educación Terciaria, tanto a un nivel similar como el actual Técnico Superior Universitario y en otros a nivel de posgrado, pero se trataba de programas de formación en profesiones o especializaciones distintas a la psicología. Debido a este desarrollo histórico, la identidad profesional del psicólogo ha estado muy ligada a profesiones afines, como la medicina y la psicología, asimismo, esta influencia histórica puede ser la causa de que en algunas IES los programas de psicología se encuentran dentro del área de las Ciencias de la Salud y en otras en el área de las Ciencias Sociales.

Ante la diversificación de la psicología durante finales del siglo XX y principios del siglo XXI, durante las dos últimas décadas, la psicología ha dado mayor atención a identificar las competencias profesionales que sus egresados deben desarrollar como la base para definir y evaluar los resultados de aprendizaje de los psicólogos en formación, así como la importancia de determinar cómo la adquisición de cada competencia puede ser evaluada a través de su secuencia de entrenamiento (Fouad, Grus, Hatcher, Kaslow, Hutchings, Collins & Crossman, 2009).

Debido a la diversidad actual de la psicología, tanto a nivel de teorías como de campos de aplicación, la tarea de establecer cuáles son las competencias profesionales del psicólogo se dificulta. Sin embargo, no delimitar las competencias que requiere un psicólogo para ejercer su trabajo con eficacia y responsabilidad social, impide a las IES su tarea de la formación del alumnado debido a que no cuenta con objetivos hacia los cuales dirigir sus esfuerzos educativos. Por tanto, resulta importante establecer qué competencias debe tener el psicólogo profesional.

Al establecer las competencias generales del psicólogo profesional se tiene que ir más allá de lo que pueda establecer las IES por cuenta propia y la academia en general. Se requiere considerar también

las opiniones del campo laboral al cual la mayor parte de los egresados se integra para laborar, de lo contrario, puede resultar que la actuación del profesional no sea la que se espera para satisfacer las demandas de su campo de trabajo. Provocando así una brecha entre lo que se enseña en las IES y las demandas que la sociedad hace al profesionalista. De manera que, para dar cuenta del desempeño del psicólogo en su práctica profesional se requiere considerar también la opinión de los profesionistas que se encuentran laborando activamente.

El esfuerzo más reciente para establecer las competencias del psicólogo profesional en relación con los nuevos y cambiantes campos de intervención es el desarrollado en el marco de la *Competences Conference* en noviembre de 2002 por el grupo de trabajo "*Specialities and Proficiencies of Professional Psychology*" que describe las competencias del psicólogo profesional y considera una secuencia de adquisición durante el proceso de formación del psicólogo (Rodolfa et al., 2005).

El grupo de profesionales estuvo de acuerdo con que, en la formación del psicólogo se deben desarrollar determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales, los cuáles son el núcleo esencial de las siguientes competencias: (a) fundamentos científicos de la psicología y métodos de investigación; (b) ética, legalidad y política pública; (c) supervisión; (d) evaluación psicológica, (e) intervención psicológica, (f) diversidad cultural e individual, (g) relaciones de consultoría e interdisciplinarias y (h) desarrollo profesional (Rodolfa et al., 2005).

Estas son las competencias que se esperan de un profesional de la psicología y se desarrollan a partir de su trayectoria formativa. Las competencias descritas por este modelo se pueden agrupar en dos categorías esenciales que forman dos ejes del modelo, las competencias fundamentales y las competencias funcionales, mientras que un tercer eje indica el nivel de formación del psicólogo, representándose gráficamente en una figura de cubo, de ahí el nombre del modelo, el modelo de cubo (Rodolfa et al., 2005). Este último eje, está vinculado a las opciones de especialización que puede ofrecer el sistema educativo de cada país, por ejemplo, en los Estados Unidos este eje está constituido por el doctorado, la residencia doctoral, la supervisión posdoctoral, la residencia en asociación de profesionistas y la educación continua. En contraste, en nuestro país está formada por la licenciatura, la maestría, la especialidad, el doctorado y la educación continua (Figura 2).

CUBO DE COMPETENCIAS

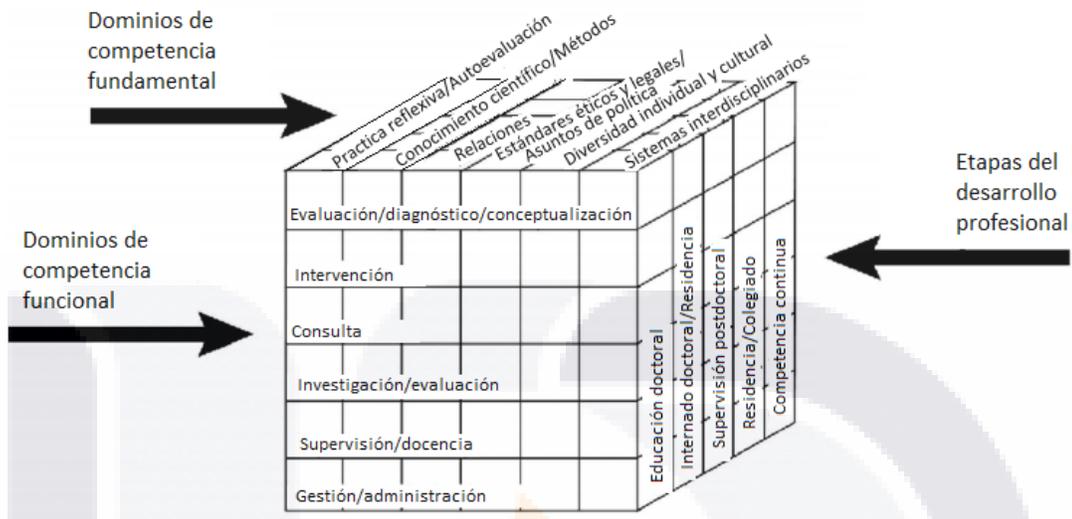


Figura 2. Modelo de cubo. Adaptado de "A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators", por E. Rodolfa, B. Russ, E. Eisman, P. Nelson, L. Rehm & P. Ritchie, 2005, *Professional psychology*, 36(4), p. 351.

Se entiende por competencias fundamentales a aquellas que son las piedras angulares de lo que los psicólogos realizan, mientras que las competencias funcionales son aquellas que hacen referencia a las habilidades, conocimientos y valores necesarios para realizar su trabajo como psicólogos. Los dos conjuntos de competencias se describen en la tabla 6.

Tabla 1.
Competencias del modelo de cubo

Competencias fundamentales	
Profesionalismo	Valores y ética profesional en el comportamiento profesional que se caracteriza por integridad y responsabilidad
Práctica reflexiva	Práctica conducida con conciencia profesional y reflexiva; con conciencia de sus propias competencias; con autocuidado propio
Conocimiento científico y metodológico	Comprensión de la investigación, su metodología, las técnicas de recolección de datos y de análisis, las bases biológicas-cognitivo-afectivas del comportamiento y su desarrollo a lo largo del ciclo vital.
Relaciones	Se relaciona efectivamente y significativamente con individuos, grupos y comunidades

Conciencia de la diversidad individual y cultural	Conciencia, sensibilidad y habilidades para trabajar profesionalmente con diversos individuos, grupos y comunidades de varios antecedentes culturales y personales.
Estándares éticos y legales	Aplicación de conceptos éticos y conocimiento de los marcos legales acerca de las actividades profesionales con individuos, grupos y comunidades.
Sistemas interdisciplinarios	Conocimiento de temas clave y conceptos de disciplinas relacionadas. Identificar e interactuar con profesionales de múltiples disciplinas.

Competencias funcionales

Evaluación	Evaluación y diagnóstico de problemas, capacidades y asuntos relacionados con individuos, grupos o comunidades
Intervención	Intervenciones diseñadas para aliviar el sufrimiento y promover la salud y bienestar de los individuos, grupos o comunidades
Consulta	La habilidad para proveer de guía experta o asistencia profesional en respuesta a las metas o necesidades de los clientes
Investigación	Generar investigación que contribuye a la base profesional de conocimiento y/o evaluar la efectividad de varias actividades profesionales
Supervisión	Supervisión y entrenamiento a estudiantes y, evaluación de la efectividad de varias actividades profesionales
Docencia	Provee de instrucción, disemina el conocimiento y evalúa la adquisición de conocimiento y habilidades en psicología profesional
Gestión – Administración	Gestión de prestación directa de servicios (DDS) y/o administración de organizaciones, programas o agencias (OPA).
Apoyo	Acciones con el objetivo de causar impacto en los factores sociales, políticos, económicos y culturales para promocionar un cambio en un individuo (cliente), institución y/o a nivel de sistemas.

Nota. Adaptado de “A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators”, por E. Rodolfa, B. Russ, E. Eisman, P. Nelson, L. Rehm & P. Ritchie, 2005, *Professional psychology*, 36(4), p. 351. y “Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels”, por N. A. Fouad, C. L. Grus, R. L. Hatcher, N. J. Kaslow, P. S. Hutchings, M. B. Madson, F. L. Collins & R. E. Crossman, 2009, *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), pp. S9-S25.

A diferencia de los Estados Unidos, Europa posee numerosas legislaciones y sistemas educativos que explican la amplia variedad que históricamente se tenía de programas de formación en psicología. Sin embargo, en el marco de la integración europea que se cristalizó en el surgimiento de la Unión Europea y los esfuerzos realizados por la Federación Europea de Asociaciones de Psicología (EFPA, por sus siglas en inglés) se han realizado varias propuestas para la convergencia de los programas de formación en psicología y la movilidad de los psicólogos profesionales en toda la Unión Europea (Freixa, 2005).

Como resultado de estas propuestas de convergencia educativa surge el *Libro blanco*, un documento elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España. En el documento se realiza una revisión del estado de los programas de formación en psicología en los países de Europa previos a la Declaración de Bolonia en 1999, a partir de la cual se inició en Europa el proceso de convergencia de sus programas educativos a nivel de Educación Superior, y las modificaciones concurrentes en sus programas educativos al momento del desarrollo del documento.

Como conclusión de la revisión de los programas en formación en psicología europeos y los lineamientos descritos por la EFPA (2013) el documento describe un modelo de formación en psicología (Feixa, 2005): (a) de carácter generalista, (b) con contenidos formativos y fundamentos básicos comunes de la psicología, (c) con contenidos formativos obligatorios y de carácter optativo que proporcionen formación complementaria para las competencias específicas y transversales, (d) diverso, que incluya un acercamiento a los diferentes campos de aplicación de la psicología, (e) con un *prácticum* que acerque a los estudiantes a la realidad profesional en diferentes campos de aplicación de la psicología, y (f) una formación básica que le permita insertarse en el mercado laboral sin poseer alguna especialización profesional.

El *libro blanco* describe un modelo de competencias que se basa en la descripción de las competencias del psicólogo descrito en el proyecto *Europsy-T* desarrollado por Robert Roe en colaboración con Dave Bartram (Bartram & Roe, 2005). Mismas que sirvieron de base a una escala a través de la cual se corroboró la existencia de cuatro perfiles profesionales dentro de la psicología: (a) psicología clínica; (b) psicología de la educación; (c) psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos, y (d) psicología de la intervención social y comunitaria. Las competencias se describen a continuación (tablas 7, 8 y 9) y, se dividen en tres conjuntos: (a) conocimientos básicos

y específicos de la formación en psicología, (b) competencias específicas para la formación en psicología, y (c) competencias genéricas y transversales.

Tabla 2.

Conocimientos básicos y específicos del psicólogo

1. Conocer las funciones, características y limitaciones de los distintos modelos teóricos de la psicología.
2. Conocer las leyes básicas de los distintos procesos psicológicos
3. Conocer los procesos y etapas principales del desarrollo psicológico a lo largo del ciclo vital en sus aspectos de normalidad y anormalidad
4. Conocer los fundamentos biológicos de la conducta humana y de las funciones psicológicas
5. Conocer los principios psicosociales del funcionamiento de los grupos y las organizaciones
6. Conocer la dimensión social y antropológica del ser humano considerando los factores históricos y socioculturales que intervienen en la configuración psicológica humana.
7. Conocer distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamientos psicológicos en diferentes ámbitos aplicados de la psicología.
8. Conocer los distintos diseños de investigación, los procedimientos de formulación y contrastación de hipótesis y la interpretación de resultados.
9. Conocer los distintos campos de la psicología y tener los conocimientos necesarios para incidir y promover la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos.

Nota: Con datos de “Libro blanco: Título de grado en psicología” por M. Freixa, 2005, p.81. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Tabla 3.

Competencias específicas para la formación en psicología (EPPA, 2013).

A – Definición de las metas de la función a realizar

1. Saber analizar necesidades y demandas de los destinatarios de la función en diferentes contextos
2. Ser capaz de establecer las metas de la actuación psicológica en diferentes contextos, proponiendo y negociando las metas con los destinatarios y afectados

B – Evaluación psicológica, psicodiagnóstico y peritaje

B.1 – Nivel individual

3. Ser capaz de planificar y realizar la entrevista
4. Ser capaz de describir y medir variables y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales.
5. Ser capaz de identificar diferencias, problemas y necesidades
6. Ser capaz de diagnosticar siguiendo los criterios propios de la profesión

B.2 – Nivel grupal

7. Saber describir y medir los procesos de interacción, la dinámica de los grupos y la estructura grupal e intergrupal
8. Ser capaz de identificar problemas y necesidades grupales e intergrupales

B.3 – Nivel organizacional

9. Saber describir y medir los procesos de interacción, la dinámica de los grupos y la estructura organizacional e inter organizacional
10. Saber identificar problemas y necesidades organizacionales e inter organizacionales

B.4 – Análisis del contexto

11. Saber analizar el contexto donde se desarrollan las conductas individuales, los procesos grupales y organizacionales.

C – Desarrollo de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos

12. Saber seleccionar y administrar los instrumentos, productos y servicios, y ser capaz de identificar a las personas y grupos interesados
13. Saber diseñar y adaptar instrumentos, productos y servicios, según los requisitos y restricciones
14. Saber contrastar y validar instrumentos, productos y servicios

D – Intervención psicológica: prevención, tratamiento y rehabilitación

15. Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de intervención en función del propósito de esta
16. Saber elegir las técnicas de intervención psicológica adecuadas para alcanzar los objetivos
17. Dominar las estrategias y técnicas para involucrar en la intervención a los destinatarios
18. Saber aplicar estrategias y métodos de intervención directos sobre los destinatarios.
19. Saber aplicar estrategias y métodos de intervención directos sobre los contextos
20. Saber aplicar estrategias y métodos de intervención indirectos a través de otras personas

E – Evaluación de programas e intervenciones

-
21. Saber planificar la evaluación de los programas y las intervenciones
 22. Ser capaz de seleccionar y construir indicadores y técnicas de medición para evaluar los programas y las intervenciones
 23. Ser capaz de medir y obtener datos relevantes para la evaluación de las intervenciones
 24. Saber analizar e interpretar los resultados de la evaluación

F – Comunicación

25. Saber proporcionar retroalimentación a los destinatarios de forma adecuada y precisa
26. Ser capaz de elaborar informes orales y escritos

G – Compromiso ético

27. Conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la psicología

Nota: Con datos de “Libro blanco: Título de grado en psicología” por M. Freixa, 2005, p.81. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Y “EFPA Regulations on *EuroPsy* and Appendices, pp.47-48, European Federation of Psychologists’ Associations

Tabla 4.

Competencias transversales de los graduados en psicología

Instrumentales

1. Capacidad de análisis y de síntesis
2. Capacidad de organización y planificación
3. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa
4. Conocimiento de una lengua extranjera
5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
6. Capacidad de gestión de la información
7. Capacidad de resolución de problemas
8. Ser capaz de tomar decisiones

Personales

9. Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas
10. Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinar
11. Capacidad para trabajar en un contexto internacional
12. Habilidades en las relaciones interpersonales
13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad

14. Razonamiento ético

15. Compromiso ético

Sistémicas

16. Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión.

17. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones

18. Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos

19. Capacidad de liderazgo

20. Conocimiento de otras culturas y costumbres

21. Iniciativa y espíritu emprendedor

22. Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios

23. Sensibilidad a temas medioambientales

Otras competencias

24. Capacidad para asumir responsabilidades

25. Capacidad de autocrítica: ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica

26. Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.

27. Capacidad para expresar los propios sentimientos

28. Relativizar las posibles frustraciones

29. Saber interpretar las intenciones de otras personas

30. Expresión de compromiso social

31. Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales

32. Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y los pueblos

33. Relaciones profesionales: ser capaz de establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes

34. Saber desarrollar presentaciones audiovisuales

35. Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación

36. Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Nota: Con datos de “Libro blanco: Título de grado en psicología” por M. Freixa, 2005, p.81.
Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Estas competencias descritas forman la base del *EuroPsy*, el Certificado Europeo en Psicología, cuyo principal objetivo es el de (EFPA, 2013): (a) promover servicios de psicología adecuados a través de Europa, (b) asegurarse de la calidad de los servicios para proteger al cliente y al público de servicios no cualificados, (c) contribuir a la movilidad de los psicólogos para ejercer a través de Europa, (d) asegurarse que el *EuroPsy* solo sea concedido a quien demuestre haber completado un programa de formación en psicología certificado, haya demostrado competencia en la práctica supervisada y cumpla con los estándares éticos para los psicólogos europeos, (e) asegurarse de que no exista ningún tipo de discriminación para poder obtener el certificado, (f) comprometerse con la habilitación continua en las competencias profesionales del psicólogo, pues el certificado se otorga por un periodo limitado y (g) respetar las regulaciones nacionales vigentes.

Las regulaciones del *EuroPsy* consideran que la evaluación de los estudiantes de los programas de formación en psicología correrá de la mano de los supervisores quienes podrán efectuar evaluaciones formativas y sumativas de los logros de los estudiantes conforme a las reglas establecidas previamente por el contexto profesional y/o nacional. Los supervisores podrán evaluar el desarrollo de las competencias de acuerdo con las siguientes categorías (EFPA, 2013): (a) el conocimiento básico y la habilidad están presentes, pero la competencia está desarrollada insuficientemente; (b) competencia para llevar a cabo actividades, pero requiere guía y supervisión; (c) competencia para llevar a cabo actividades básicas sin guía y supervisión; y (d) competencia para llevar a cabo actividades complejas sin guía o supervisión.

En el caso de México, la influencia de las asociaciones de psicólogos es menor y son los claustros de los profesores universitarios son quienes deciden el diseño del plan curricular de sus ofertas de educación en psicología a nivel pregrado y posgrado (Zanatta & Yurén, 2012). Pero existen propuestas de integración, tal es el ejemplo del estudio realizado por Sandra Castañeda (2004) quien construyó a partir de la revisión de la literatura existente en su momento, un perfil deseable para el recién egresado de un programa de formación en psicología a nivel licenciatura. Dicha revisión encontró que la mayor parte de los contenidos de los programas de formación en psicología poseía contenidos de carácter teórico (63% del total de contenidos), en segundo lugar, tenían contenidos

de índole metodológico (20%), mientras que los contenidos de tipo técnico contaban el restante (17%).

El análisis de los programas de formación permitió a Castañeda (2004) concluir que: (a) la formación del psicólogo es preponderantemente teórica; (b) se recibe más información que formación sobre fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos; (c) la enseñanza es de tipo enciclopédico, alejada de una formación integral; (d) los estudiantes poseen pocas oportunidades para practicar en escenarios reales y (e) la enseñanza es reproductiva más que aplicarse a los problemas de la práctica profesional cotidiana.

La información recabada permitió desarrollar un perfil de competencias para el recién egresado del nivel licenciatura en el área de la psicología compuesto por siete competencias genéricas interdependientes que aseguran una formación profesional de calidad en psicología.

Tabla 5.

Competencias del psicólogo

Área conceptual (25% del currículo)	Integrada por la historia, teorías y bases epistemológicas de la psicología, los fundamentos biopsicosociales del comportamiento humano y su desarrollo
Área metodológica (21% del currículo)	Integrada por los procedimientos de la indagación científica y psicológica tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa.
Área técnica (18% del currículo)	Se conforma de las asignaturas concernientes a las herramientas psicológicas para resolver problemas psicológicos
Área contextual (10% del currículo)	Conformada por los espacios que permiten a los estudiantes integrarse a residencias o contextos en los que puedan aplicar los conocimientos que adquieren en su formación
Área integrativa (7% del currículo)	Comprende los elementos del currículo que permiten a los estudiantes relacionar el conocimiento que adquieren en su formación
Área adaptativa (10% del currículo)	Se integra con las habilidades que requiere el estudiante de pregrado para regular sus propios procesos de aprendizaje y utilizar recursos tecnológicos para obtener información
Área ética (8% del currículo)	Comprende de los elementos concernientes al desarrollo de un comportamiento ético propio de un profesionalista responsable

Nota: Adaptado de “Competencias del recién egresado de la licenciatura en psicología” por S. Castañeda, 2004, *Psicología desde el Caribe*, 14, p. 35

En nuestro país, la IES líder en la formación de psicólogos profesionales es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual en 1974 dio reconocimiento oficial a su carrera de psicología. Los planes de estudio de las facultades de psicología al interior del país desde ese momento siguieron su ejemplo, y al igual que en la UNAM, el fundamento teórico y metodológico de los planes de estudio ha respondido más a las relaciones de poder entre el claustro de profesores que en un análisis del impacto social de sus programas de psicología (Zanatta & Yurén, 2012), “ni en estudios que revelen los problemas potenciales que podrían resolver psicólogos con mejor formación” (Benito, 2009 p. 9).

La formación profesional del psicólogo en sus estudios de pregrado busca desarrollar las competencias mínimas que le permitan al egresado el ejercicio de su profesión, aunque existe la posibilidad de desarrollar un conjunto de competencias más específicas vinculadas a los estudios de posgrado, tal y como lo sugiere el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Considerando que los datos del Observatorio laboral (2015) indican que solo el 9% de los psicólogos que se encuentran laborando poseen un posgrado, resulta de interés para la población general que los psicólogos egresados de sus estudios de licenciatura posean al menos un conjunto de competencias para efectuar su trabajo eficazmente.

En este sentido sería necesario que las IES posean modelos que especifiquen las competencias mínimas que un egresado de sus programas en psicología debe poseer para obtener el grado, así como cuáles son las mejores estrategias para fomentar la adquisición de estas competencias, mecanismos para evaluarlas y qué variables están implicadas en su desarrollo. Lo anterior permitirá realizar acciones más efectivas para la mejora de la formación de profesionales en psicología a nivel licenciatura.

Desde la psicología histórico-cultural podemos considerar que las competencias profesionales del psicólogo son prácticas culturales que se dan dentro de una comunidad específica, la del gremio de los profesionales en psicología, las cuáles se convertirían en funciones psicológicas interiorizadas que permitirán al profesionista realizar su labor de una manera reflexiva.

Durante los estudios de pregrado, estas prácticas son enseñadas por parte de los profesores hacia sus estudiantes mediante en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual sus interacciones

modifican los significados de participantes y, por tanto, modifican la interpretación que hacen de su experiencia y, en consecuencia, modifican su comportamiento por la inclusión de nuevos mediadores semióticos. En suma, se trata de un proceso dialógico en el cual el egresado de un programa de formación en psicología es el resultado del proceso de interacción continuo que mantuvo con sus profesores, compañeros y personas que se beneficiaron de sus servicios dentro del contexto histórico y cultural de la comunidad de su IES.

También se trata de un proceso de transferencia de conocimiento y tecnologías, en el que los profesores como profesionistas en psicología preparan a los individuos que eventualmente les remplazaran dentro de la disciplina. Asimismo, este proceso de transferencia permite que los conocimientos derivados de la investigación en psicología lleguen a ser aplicados en la forma de productos o servicios por parte de los estudiantes universitarios al público en general.

Una particularidad de la comunidad que conforman tanto los profesores como los alumnos en el contexto de una IES particular es que los profesores universitarios que ejercen la docencia en un programa de formación en psicología particular pueden haber sido formados en otras comunidades educativas y, por tanto, en diferentes prácticas culturales, así como tener una visión de la psicología que puede diferir de la de sus compañeros profesores. Si bien, el programa de formación en psicología les provee de un marco para diseñar actividades que buscan desarrollar la adquisición de competencias profesionales en los estudiantes inscritos en el programa de formación en psicología de la IES, cada uno de los profesores puede interpretar los objetivos y competencias descritas por el perfil del egresado de manera diferente.

Por su parte, los estudiantes ingresan al programa de formación en psicología con diferentes competencias que desarrollaron durante su formación en el nivel educativo medio superior. Algunos de ellos egresaron de bachilleratos tecnológicos, otros de bachilleratos generales, algunos de carácter privado, otros de carácter público. Asimismo, provienen de diferentes contextos sociales, culturales y económicos. Estos antecedentes influyen en la manera en que se pueden interpretar las actividades que los profesores les proponen para adquirir las competencias que se espera que desarrollen durante su formación.

Así pues, tanto los profesores como los alumnos se encuentran en un proceso activo de negociación de significados que les permitan interactuar para lograr desarrollar en el estudiante las competencias descritas por el perfil del egresado de su programa en formación en psicología que su

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

IES le ofrece. Para lograrlo, el profesor requiere diseñar su enseñanza de manera en que las actividades que proponga al estudiante le permitan desarrollar nuevas maneras de comprender y actuar en las situaciones, simuladas o reales, que puede esperar en su práctica profesional.

En este sentido, los integrantes que componen el núcleo básico de la comunidad educativa de la IES, el profesor y el alumno, no poseen el mismo nivel de desarrollo psicológico, ya que se espera que el profesor posea las competencias de un profesional de la psicología, mientras que el estudiante se espera que se encuentre en proceso de adquirirlas, proceso que requerirá de la inclusión de los mediadores semióticos (significados) adecuados.

Como mantiene la psicología histórico-cultural, los procesos de pensamiento o significados reproducen las pautas socioculturales en las cuales se desarrollan. En este sentido, los conocimientos y acciones parten de la interacción que tiene el individuo con los miembros de su grupo social, e incluso esos significados pueden generarse en el propio individuo a partir de un diálogo interno consigo mismo. Éste último punto es esencial en el desarrollo de las competencias en las IES, pues un profesionista reflexivo podrá adaptarse mejor a los entornos cambiantes del campo laboral contemporáneo.

Para adquirir las competencias del psicólogo profesional es fundamental el desarrollo de una capacidad reflexiva en el estudiante. La reflexión puede definirse como una experiencia psicológica particular en la que momentáneamente el sí mismo se convierte en un objeto para el sí mismo (Gillespie, 2007). Esta experiencia permite al estudiante distanciarse de la situación inmediata y monitorear su propio comportamiento, de manera que el diálogo consigo mismo es un proceso metacognitivo, pues implica el pensar sobre el pensar.

John Dewey desde el marco filosófico del pragmatismo y la psicología funcionalista, considera que el proceso de indagación pasa por un proceso de reflexión, es decir, un proceso metacognitivo de pensar sobre lo que ya se sabe. Siguiendo su propuesta Schön (1992) considera que el desarrollo de la capacidad de reflexión en la formación de profesionales es clave para que adquieran las competencias profesionales que se espera de los egresados de una profesión en particular. De esta manera, el estudio de las interacciones entre el profesorado y el alumnado del pregrado en psicología puede dar elementos para comprender el proceso de adquisición de las competencias profesionales del psicólogo.

Las competencias se desarrollan a través de las diferentes asignaturas que posee el plan de estudios de la IES en donde se han escrito los estudiantes y usualmente las asignaturas están a cargo de un profesor, usualmente un profesionalista de la psicología. Tanto profesores como estudiantes conforman parte de una comunidad educativa y el currículo o plan de estudios conforma un marco de referencia que regula las interacciones que se dan entre ellos.

Tradicionalmente, en la Educación Superior el principal medio de interacción entre profesores y alumnos es el discurso, una interacción en la que el profesor expone el tema y lo va desglosando en sus componentes fundamentales. Sin embargo, en el enfoque por competencias exige que se pase de la lógica discursiva a una basada en situaciones problemáticas que le permitan al estudiante implicarse activamente en su propio proceso de adquisición de sus competencias profesionales (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011).

Siguiendo este cambio en la forma en que interactúan profesores y alumnos, las IES han tenido que desarrollar estrategias de evaluación que reflejen las nuevas competencias que se desarrollan a través de actividades diferentes a la cátedra tradicional en el que el maestro solo expone el tema y el alumno escucha y toma apuntes.

Evaluación de las competencias profesionales del psicólogo

Existen diversas estrategias de evaluación de competencias en psicología, cada una con ventajas y desventajas con respecto las otras. Kaslow, Grus, Campbell, Fouad, Hatcher y Rodolfa (2009) realizan un análisis de las diferentes estrategias que pueden ser utilizadas potencialmente para la evaluación de competencias del psicólogo en formación. Parte de su artículo se encuentra disponible en el sitio oficial de la APA, pues se considera relevante para el conocimiento de los formadores de recursos humanos en psicología.

Las estrategias de evaluación de competencias en psicología tienen como antecedente al trabajo desarrollado en el área de la medicina con respecto a la evaluación y certificación de los residentes y graduados en medicina. Kaslow y colaboradores (2009) indican que mucho de su trabajo en la creación de esta caja de herramientas para la evaluación de profesionales en psicología se fundamenta en el trabajo que realizaron el Consejo de Acreditación para Graduados de Programas en Medicina y Junta Americana de Especialidades Médicas (ACGME & ABMS, 2000). Kaslow y colaboradores (2009) desarrollan entonces su caja de herramientas para la evaluación considerando

el modelo de Rodolfa y colaboradores (2005) e indican cuáles serían las formas de evaluación más indicadas para cada una de las competencias listadas en el modelo de cubo.

La primera estrategia analizada es la Evaluación 360°, lo que es una evaluación del desempeño que captura la opinión de los supervisores, colegas, subordinados y, cuando es posible, de los clientes de la persona evaluada (Carson, 2006). Como habrá de imaginarse, es una estrategia costosa en tiempo y recursos humanos debido a que requiere, para realizarse adecuadamente, del desarrollo de herramientas de evaluación y entrenamiento en su uso a las personas que fungirán como evaluadores. Existe evidencia de que las evaluaciones 360 no aportan más información que las evaluaciones tradicionales (Weigelt, Brasel, Bragg & Simpson, 2004), aunque posean una alta confiabilidad inter-evaluadores (Manring, Beitman & Dewan, 2003).

Otra estrategia que se puede utilizar son las revisiones anuales del desempeño, las cuales son utilizadas comúnmente en la formación de recursos humanos en psicología y medicina, consisten en una evaluación sumativa del desempeño anual o semestral del estudiante en formación por parte de sus supervisores y en ocasiones se puede incorporar también la evaluación de sus pares, que permite reconocer si el estudiante posee las competencias necesarias para ser promovido del curso en el que se encuentra inscrito (Epstein, 2007). De manera similar a la evaluación 360, esta estrategia de evaluación posee una alta confiabilidad inter-evaluadores, aunque es menos costosa pues involucra a menos personas (Kak, Burkhalter & Cooper, 2001).

Las evaluaciones basadas en las presentaciones de caso son otra estrategia utilizada para evaluar las competencias profesionales de los estudiantes de psicología, aunque frecuentemente se consideran más una metodología para la enseñanza o la supervisión que una estrategia formal de evaluación (Kaslow et al., 2009). Esta estrategia de evaluación posee ciertas limitaciones debido a que la habilidad para comunicar del estudiante puede influir en la evaluación que hagan los jueces de su desempeño, sesgando positivamente sus resultados aparentando un mayor nivel de competencia del que posee. Una manera de reducir el sesgo en la evaluación es si los jueces se encuentran bien entrenados, de manera que es posible establecer una buena confiabilidad inter-evaluadores (Petti, 2008).

Por otra parte, las evaluaciones basadas en el proceso y resultado de los pacientes a cargo del estudiante de psicología han sido ampliamente utilizadas. Puede ser una forma de distinguir entre los psicólogos efectivos, los no efectivos e incluso los potencialmente dañinos al medir la respuesta

de sus clientes al tratamiento, así lo hicieron Kraus y colaboradores (2011) ante un amplio rango de trastornos psicológicos evaluados a través de subescalas de un cuestionario que mide el funcionamiento de la persona, el *Treatment Outcome Package* (TOP) que evalúa los resultados del tratamiento de una persona y se ha encontrado que permite distinguir entre los clientes con problemas de salud y conductuales de la población general (Kraus, Seligman & Jordan, 2005). El uso de evaluaciones basadas en los resultados de los clientes puede proveer a los supervisores de psicólogos en formación y sus instituciones con información adicional que puede ser usada para evaluar la idoneidad del estudiante para seguir con su formación o para graduarse de un programa de formación, especialmente para los programas de naturaleza clínica (Banham & Schweitzer, 2015). También puede ofrecer información relevante para mejorar el acoplamiento (*matchmaking*) entre el paciente y el psicólogo en formación.

Otra estrategia a disposición de los supervisores o quienes evalúan la adquisición de competencias del psicólogo en formación es el uso de escalas para la evaluación de competencias (CERF por sus siglas en inglés). Éstas son usualmente escalas tipo Likert que se han diseñado tomando en cuenta los criterios descritos por un modelo de competencias profesionales del psicólogo o un grupo de evaluadores de la IES (Bienenfeld, Klykylo, Knapp, 2000). La ventaja de esta estrategia es su bajo costo, aunque para proveer de buenos resultados es necesario que para implementar esta estrategia se entrene a los jueces en el sistema de categorías que compone a las escalas, así como en los indicadores discriminantes del desempeño para que la confiabilidad inter-evaluadores sea mayor (Lievens & Sanchez, 2007).

También las entrevistas o cuestionarios de satisfacción de los clientes pueden ser una estrategia de evaluación de las competencias del psicólogo en formación. Es una estrategia similar a la evaluación del resultado de los pacientes, aunque en este caso la evaluación corre por parte del paciente hacia el que le proveyó de servicios psicológicos. En el caso de los cuestionarios de satisfacción existe evidencia de que algunos de estos poseen una buena validez de contenido (Dufrene, 2000), aunque siempre existe el riesgo de que la evaluación de la competencia profesional de parte de un cliente se relacione más con medidas subjetivas que con evidencia empírica.

Cuando las condiciones materiales lo permiten, la evaluación del desempeño en vivo o mediante grabaciones es una estrategia invaluable para la evaluación de las competencias profesionales del psicólogo. En el caso de la grabación del desempeño, ésta se convierte en un producto permanente

que da cuenta de la competencia del psicólogo en formación y permite ser evaluada por varios jueces en diferentes momentos (Tate, Foulkes, Neighbour, Champion & Field, 1999). Al igual que otras estrategias de evaluación de las competencias se requiere que los jueces estén entrenados en un sistema de evaluación específico con el que la persona que está siendo evaluada esté familiarizado (Kaslow et al., 2009). La evaluación del desempeño en vivo o mediante grabaciones ha mostrado evidencia de tener una alta confiabilidad inter-evaluadores (Tate et al., 1999), además de ser una excelente estrategia para la supervisión ya que provee de información acerca del desarrollo de competencias en diferentes momentos y evalúa comportamientos verbales y no verbales. Sin embargo, esta estrategia requiere del consentimiento informado del cliente y puede provocar en éste reacciones adversas que influyan en la evaluación al psicólogo en formación (Kaslow et al., 2009).

Evaluaciones clínicas objetivas estructuradas (OSCEs por sus siglas en inglés), es una estrategia de evaluación de las competencias profesionales que ha sido utilizada especialmente en el campo de la medicina, consisten en establecer una serie de estaciones en donde una persona actuará como un paciente y los alumnos que se someterán a evaluación tendrán que demostrar competencia para realizar las actividades que les proponen en esta estación determinada (Procianoy & Silveira, 2009). Aunque sea una estrategia flexible y que permite que los jueces evalúen directamente las competencias de los estudiantes en un contexto similar al natural, también es costosa en términos de tiempo y recursos humanos que consume (Amano, 2003).

Otra de las estrategias que se pueden utilizar para evaluar las competencias profesionales del psicólogo es por medio de portafolios. El portafolios es una colección de producciones, instrumentos de evaluación, proyectos, reflexiones personales o actividades digitalizadas que dan cuenta del progreso en el desempeño de la persona evaluada (Díaz & Hernández, 2010). El valor de esta estrategia se encuentra en la capacidad que tiene para promover el aprendizaje reflexivo en los estudiantes (Carraccio & Englander, 2004; Fernsten & Fernsten, 2005). Puede parecer una estrategia poco costosa, sin embargo, resulta muy costosa en cuanto al tiempo y el compromiso que requiere para ser llevada a cabo (Kaslow et al., 2009).

La evaluación del expediente es una estrategia para la evaluación de las competencias del psicólogo profesional con la cual los psicólogos clínicos están muy familiarizados. Consiste en que el supervisor revise los documentos que la persona que está siendo evaluada va registrando concernientes al

tratamiento que realiza sobre un caso determinado, estos documentos esenciales deberán estar determinados por un protocolo o rúbrica que sea conocida de antemano por la persona a evaluar y el supervisor que realizará la evaluación (Kaslow et al, 2009). Aunque es una estrategia poco costosa, posee muchos inconvenientes, por ejemplo, los expedientes pueden estar incompletos, no se puede saber con seguridad si los diagnósticos o procedimientos ahí registrados fueron correctos, en suma, es difícil establecer una buena medida de las competencias profesionales del psicólogo a través de esta estrategia (Kak, Burkhalter & Cooper, 2001; Manring, Beitman & Dewan, 2003).

El juicio acerca del nivel de la propia competencia es también una estrategia de evaluación para las competencias profesionales. La autoevaluación consiste en que la propia persona evalúa sus fortalezas y debilidades en cuanto a sus competencias, asimismo le permite monitorear el desarrollo de sus competencias (Kaslow et al, 2009). Existe evidencia que indica que el desarrollo de la capacidad reflexiva en los individuos les permite hacer mejores inferencias acerca de su propio nivel de competencia (Fletcher & Baldry, 2000; Reyes, 2014), por tanto, esta estrategia de evaluación tiene mayores resultados en tanto se desarrolle la capacidad reflexiva en los estudiantes en formación. Aunque poco costosa, esta estrategia posee poca eficacia en tanto los individuos a evaluar no tengan un conocimiento apropiado de las competencias en las que serán evaluados y tiendan a sobreestimar el nivel de sus competencias (Davis, Mazmanian, Fordis, Van Harrison, Thorpe & Perrier, 2006; Reyes, 2014).

Por su parte, las simulaciones y el juego de roles constituyen otra estrategia que puede utilizarse para la evaluación de las competencias del psicólogo profesional. Esta estrategia consiste en construir escenarios en los cuales los individuos puedan desempeñar sus competencias tal y como lo harían en un escenario natural, bajo la observación directa de los supervisores o jueces evaluadores (Kaslow et al, 2009). Esta estrategia permite que los estudiantes desarrollen sus competencias en un entorno relativamente libre de riesgos (Scalese, Obeso & Issenberg, 2007). Aunque en teoría, la capacidad de esta estrategia para evaluar las competencias del estudiante se encuentra correlacionada positivamente con el parecido entre la situación simulada y el escenario real (Kak et al, 2001), no existe evidencia que indica que sea mejor a otras estrategias (Wenk, Waurick, Schotes, Wenk, Gerdes, Van Aken & Pöpping, 2008). Además de ser una estrategia costosa en recursos humanos y de tiempo (Manring et al, 2003).

Las entrevistas cliente-paciente estandarizadas, es una estrategia de evaluación que consiste en el entrenamiento de personas que representarán a un cliente con una determinada condición, apegándose a un guion, para que el individuo a evaluar realice algunas actividades en donde demuestre diferentes competencias profesionales (Kaslow et al, 2009). Esta estrategia es similar a la simulación y a las evaluaciones clínicas objetivas estructuradas, por lo que también resulta en ser una estrategia costosa en recursos humanos y de tiempo. Un problema de esta estrategia de evaluación de competencias radica en que requiere de que la persona que participe de la evaluación tomando el papel de paciente esté entrenada previamente (Amano, Sano, Gotoh, Kakuta, Suganuma, Kimura, Tsukasaki, Miyashita, Okano, Goto & Saeki, 2004), pues no siempre actúan en su papel con alta fidelidad (Tamblyn, Klass, Schnabl & Kopelow, 1991).

Las evaluaciones orales estructuradas son también otra opción para la evaluación de competencias profesionales, es de hecho una de las más antiguas en el campo de la medicina y varían en cuanto al nivel de su estructuración (Sidhu, Grober, Musselman & Reznick, 2004). Para implementar esta estrategia de evaluación adecuadamente se requiere que tanto los evaluadores como el evaluado conozcan las competencias que serán objeto de evaluación y los criterios que serán utilizados (Kaslow et al, 2009). Algunos resultados indican que es una estrategia con un bajo porcentaje de confiabilidad inter-evaluadores, especialmente si los evaluadores no se encuentran debidamente entrenados en los mecanismos de evaluación y en las categorías a evaluar, además, como en las presentaciones de caso, la habilidad del evaluado para presentarse puede influir en la evaluación de los jueces (Epstein, 2007; Sidhu, Grober, Musselman & Reznick, 2004).

Finalmente, la última estrategia de evaluación que puede utilizarse son las evaluaciones por escrito, ya sea por medio de lápiz y papel o por medios electrónicos. La ventaja de desarrollar un sistema computarizado es que permite mejorar la eficiencia con la que se puede distribuir el material para la evaluación y reunir la información sobre las evaluaciones. Sin embargo, el valor predictivo de esta estrategia queda en entredicho para reflejar la competencia del individuo evaluado en un escenario natural (Swick, Hall & Beresin, 2006). Por este motivo, se recomienda que esta estrategia no sea la única utilizada sino acompañada de otras estrategias (Manring et al, 2003).

Tabla 6.

Ventajas e inconvenientes de las diferentes estrategias para evaluar competencias profesionales en psicología

Estrategia	Ventajas	Inconvenientes
Evaluación 360°	Alta confiabilidad inter-evaluadores, permite conocer la opinión de diversas personas sobre el desempeño del evaluado.	Requiere una gran inversión de tiempo para su implementación y recogida de datos.
Evaluación anual del desempeño	Alta confiabilidad inter-evaluadores, al utilizar menos jueces es menos costosa que la evaluación 360°	Requiere una moderada inversión de tiempo para su implementación y recogida de datos
Presentaciones de caso	Alta confiabilidad inter-evaluadores cuando los jueces están bien entrenados. Los jueces y evaluados	Las competencias comunicativas del estudiante pueden influir en la evaluación por parte de los jueces.
Evaluaciones basadas en el proceso y resultado de los pacientes	Existen instrumentos psicométricos desarrollados para este fin. Permite tomar decisiones a los supervisores del evaluado.	Debido a que los instrumentos son contestados por los pacientes, pueden no reflejar el verdadero nivel de competencias del evaluado.
escalas para la evaluación de competencias (CERF)	Es una estrategia de poco costo y alta confiabilidad inter-evaluadores cuando los jueces están entrenados	Se requiere entrenar a los jueces en el sistema de evaluación a utilizar.
cuestionarios de satisfacción de los clientes	Es una estrategia de poco costo y posee una buena validez de contenido.	Debido a que los instrumentos son contestados por los pacientes, pueden no reflejar el verdadero nivel de competencias del evaluado.
evaluación del desempeño en vivo o mediante grabaciones	Permite a los jueces presenciar el desempeño del evaluado en un contexto natural. Es un instrumento muy importante para la evaluación formativa.	Aunque puede ser poco costoso si se tiene el equipo necesario, se requiere del consentimiento informado del paciente y su comportamiento puede ser influido por la situación.
Evaluaciones clínicas objetivas	Permite a los jueces presenciar el desempeño del evaluado en un contexto similar al natural. Puede ser	Es una estrategia muy costosa en recursos humanos y de tiempo. Las personas que toman el papel de

estructuradas (OSCEs)	un instrumento relevante para la evaluación formativa.	pacientes requieren de entrenamiento.
Evaluación por portafolios	Promueve el aprendizaje reflexivo en los estudiantes	Requiere mucho compromiso y tiempo para llevarla a cabo. Presenta problemas para su sistematización
evaluación del expediente	Su implementación les es familiar a los psicólogos clínicos, es poco costosa en general.	Los expedientes pueden no estar completos. El nivel de competencia no puede evaluarse directamente.
Autoevaluación	Es una estrategia poco costosa y permite el desarrollo de la capacidad reflexiva en el evaluado.	Parece que requiere que la persona a evaluar tenga cierto nivel de competencia previo. Está sujeta a sesgos por parte de la propia persona que se evalúa.
simulaciones y el juego de roles	Permite a los jueces presenciar el desempeño del evaluado en un contexto similar al natural. Puede ser un instrumento relevante para la evaluación formativa.	Es una estrategia muy costosa en recursos humanos y de tiempo. Las personas que toman el papel de pacientes requieren de entrenamiento.
entrevistas cliente-paciente estandarizadas	Permite a los jueces presenciar el desempeño del evaluado en un contexto similar al natural. Puede ser un instrumento relevante para la evaluación formativa.	Es una estrategia muy costosa en recursos humanos y de tiempo. Las personas que toman el papel de pacientes requieren de entrenamiento.
evaluaciones orales estructuradas	Es una estrategia de bajo costo	Se requiere que el evaluado y los evaluadores conozcan a profundidad los indicadores a evaluar. La competencia comunicativa del evaluado puede influir en la decisión de los evaluadores.
evaluaciones por escrito	Es poco costosa, especialmente cuando se hace por medio de mecanismos computarizados.	No hay manera de saber si el nivel de competencias que muestra la persona evaluada es el mismo que demuestra en contextos naturales

Nota: Con datos de “Competency Assessment Toolkit for Professional Psychology”, por N. J. Kaslow, C. L. Grus, L. F. Campbell, N. A. Fouad, R. L. Hatcher & E. R. Rodolfa, 2009, *Training and Education in Professional Psychology*. 3(4 suppl), S27-S45. DOI: 10.1037/a0015833

Adicionalmente al análisis que realizan sobre las potenciales estrategias para la evaluación de las competencias profesionales del psicólogo, Kaslow y colaboradores (2009) también indican que no todas las estrategias pueden evaluar la totalidad de competencias que describe el modelo de cubo de Rodolfa y colaboradores (2005), por lo que describen cuáles desde su parecer serían más apropiadas para evaluar cada una de las competencias del modelo de cubo. En el caso de las competencias de evaluación e intervención, las estrategias que potencialmente parecen más indicadas para evaluarlas son: las revisiones anuales del rendimiento, las escalas de la evaluación de la competencia (CERF) y los exámenes orales estructurados (Kaslow et al, 2009).

Sin embargo, ninguna estrategia por si sola tiene el potencial para evaluar el total de las competencias profesionales del psicólogo, por lo que se sugiere usar más de una estrategia durante las evaluaciones sumativas a los estudiantes en formación (Kaslow et al, 2009; Manring, 2003). Asimismo, estas estrategias son importantes para el proceso de evaluación formativa que tiene lugar durante el programa de formación en psicología, el cual puede tomar forma bajo el modelo de la práctica supervisada. De hecho, la supervisión es considerada un factor importante durante el proceso de formación, y es quizás el más importante mecanismo para desarrollar competencias en los psicólogos en formación (Falender et al., 2004; Falender & Shafranske, 2004).

Existen evidencias sobre los efectos de la supervisión sobre el desarrollo de las competencias funcionales del psicólogo en formación en el área clínica, la actitud del psicólogo hacia el cliente, la habilidad para implementar tratamientos específicos y la habilidad para mostrar empatía (Falender & Shafranske, 2004; Holloway & Neufeldt, 1995; Lambert & Arnold, 1987 como se citó en Callahan, Almstrom, Swift, Borja & Heath, 2009). Freitas (2002) en su revisión sobre dos décadas de investigación sobre el impacto de la supervisión en los resultados de los clientes describe que las investigaciones sobre el tema se han centrado en realizar evaluaciones post-tratamiento o post-sesión para evaluar la evolución de los clientes mientras se les contrasta con diferentes grupos de psicólogos profesionales con diferente tipo de supervisión, aunque se sugiere más cuidado para evitar los errores tipo I y tipo II. Es decir, los errores que suelen aparecer de rechazar una hipótesis nula verdadera (error tipo I) o bien cuando se acepta una hipótesis nula cuando es en realidad falsa (error tipo II) (Kerlinger & Lee, 2002).

Específicamente, una de las ventajas que los psicólogos en formación en el área clínica poseen al tener una práctica supervisada es que incluso al sólo proveerles de una simple retroalimentación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

acerca del resultado del tratamiento de sus clientes con frecuencia sesión tras sesión disminuye la tasa de deterioro en los clientes que acuden a la clínica universitaria (Lambert, 2007). Así pues, una buena supervisión que identifique las competencias del psicólogo en formación, las características de los clientes y de la relación entre ambos, potenciaría los resultados del tratamiento. Lo que además permite proteger a los clientes con menos recursos y favorece la buena imagen de la profesión. Este tipo de resultados se aprecia claramente en el caso que exista congruencia entre las orientaciones del supervisor y el psicólogo en formación, pues los resultados del cliente mostrarán mayor mejoría comparados con programas más eclécticos (Callahan, Almstrom, Swift, Borja & Heath, 2009).

Aunque hasta el momento se han presentado más evidencias de la importancia de la supervisión para la adquisición de las competencias en el caso del psicólogo en formación en el área clínica, no es descabellado considerar que para el caso de otras áreas de formación la práctica supervisada es un elemento importante para el desarrollo de competencias del psicólogo profesional durante su proceso de formación. Uno de los elementos que han de tomar en cuenta los supervisores de los psicólogos en formación es que resulta más efectivo y eficiente enfocarse en entrenar en competencias generales a través de diversos protocolos que entrenar a los psicólogos en formación en protocolos específicos para trastornos específicos (Lindsey et al., 2014; Chorpita, Becker & Daleiden, 2007; Chorpita & Daleiden, 2009; Khanna & Kendall, 2015).

La importancia de enfocarse en competencias generales queda plasmada en una investigación realizada entre profesionistas del ámbito de la salud entre los que se encontraban psicólogos y otras profesiones del campo de la salud y, personal sin antecedentes en el ámbito de la salud, Morales, Martínez, Carrascosa, Chaparro y Martínez (2013) encontraron que el desempeño de todos los profesionales del área de la salud para realizar intervenciones sobre el consumo de drogas después de varias condiciones de entrenamiento era similar, todos superiores al grupo conformado por personal sin antecedentes en el ámbito de la salud, menos para la condición de entrenamiento en la cual se les solicitaba realizar una intervención sin entrenamiento sin manual y sin práctica supervisada, en la cual el grupo de psicólogos obtuvo mejores desempeños.

Morales, Martínez, Carrascosa, Chaparro y Martínez (2013) consideran entonces la posibilidad de que los profesionistas de las ciencias de la salud comparten por su formación el desarrollo de competencias, o prerrequisitos para su desarrollo, para la solución de situaciones en el ámbito de

las adicciones. Lo que permite considerar la existencia de competencias profesionales basadas en principios generales sobre la intervención en las ciencias de la salud.

La comprensión de estos principios generales puede ayudar a los psicólogos a modificar los protocolos de Psicología Basada en la Evidencia (PBE) diseñados para trastornos específicos a las necesidades particulares de un paciente y resolver barreras problemáticas para la implementación de un tratamiento que ha mostrado evidencias de ser eficaz en protocolos de investigación en la práctica clínica cotidiana (Bados, García & Fusté, 2002; Khanna & Kendall, 2015).

En consonancia con lo anterior, un estudio realizado por Castonguay y colaboradores (1996) sugiere que no son las técnicas por sí mismas las que son inadecuadas, sino más bien su uso rígido en la práctica cotidiana lo que puede interferir con los resultados positivos de un tratamiento, por lo que los programas en formación en psicología deberían entrenar a los psicólogos a identificar indicadores del proceso que revelan si el tratamiento está siendo eficaz o no y responder a estos indicadores de manera responsiva (Castonguay, Boswell, Constantino, Goldfried & Hill, 2010), lo cual puede ser difícil dado a que no todos los problemas psicológicos ni todas las personas muestran los mismos indicadores. Entre las formas de evaluar el proceso de cambio en un cliente puede ser mediante la evaluación post-sesión, tal y como lo recomienda Kraus y colaboradores (2011) al utilizar el cuestionario TOP para medir el funcionamiento del individuo y su grado de problemas psicológicos y de salud.

La competencia para integrar gran variedad de fuentes de información basadas en evidencia para formular casos y diseñar planes de tratamiento es un elemento fundamental que desarrollar durante una práctica supervisada, al desarrollar esta competencia los psicólogos en formación pueden determinar la intensidad y extensión del tratamiento, o elegir la metodología de intervención apropiada para determinados clientes (Castonguay, Boswell, Constantino, Goldfried & Hill, 2010).

En circunstancias normales los psicólogos profesionales, en el área clínica y educativa, monitorean informalmente el progreso de sus tratamientos, realizando ajustes en su propio comportamiento de acuerdo con las características de sus clientes (Hannan, Lambert, Harmon, Nielsen, Smart, Shimokawa & Sutton, 2010). Sin embargo, la habilidad del psicólogo profesional para hacer pronósticos del éxito de los tratamientos ha sido puesto en duda (Breslin, Sobell, Buchan & Cunningham, 1997), especialmente con los clientes que muestran deterioro, pues algunas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

investigaciones indican que los psicólogos son renuentes a reconocer el deterioro en sus clientes, poseen una alta autoeficacia y sobreestiman las tasas de mejoría de sus pacientes (Hannan, Lambert, Harmon, Nielsen, Smart, Shimokawa & Sutton, 2010; Reyes, 2014).

Asimismo, un patrón de respuesta al tratamiento mencionado por los psicólogos profesionales como usual, en el que el paciente empeora para después mejorar, y que este deterioro temporal es esperado y un indicador de que el tratamiento está funcionando es inconsistente con la evidencia empírica (Hannan, Lambert, Harmon, Nielsen, Smart, Shimokawa & Sutton, 2010). Lo que da más elementos para poner en duda las habilidades de los psicólogos profesionales para pronosticar el curso de sus tratamientos.

La evidencia muestra que los formadores de futuros psicólogos profesionales que utilizan métodos de aprendizaje activo (modelado, oportunidades para practicar en ambientes naturales, construir autoeficacia, la interacción entre los terapeutas en entrenamiento y los juegos de roles) durante la práctica supervisada pueden desarrollar mejor sus competencias para emplearlas en su práctica profesional como, por ejemplo, en el área clínica (Cross, Matthieu, Cerel & Knox, 2007; Epstein, 2007; Scalese et al, 2007). Las actividades de aprendizaje activo pueden ayudar al simular las condiciones que pueden encontrar los futuros psicólogos en formación durante su práctica profesional y, por tanto, estar mejor preparados para dar respuesta a las necesidades que puedan presentar sus clientes.

Con el uso de métodos de aprendizaje activo que permiten simular las condiciones que los estudiantes pueden encontrar en su práctica profesional, los nuevos modelos de formación basados en competencias pueden acercarnos a una realidad más tangible y proveernos de una alternativa para la regulación de la educación, también puede dar lugar a marcos de entrenamiento determinados más por el contexto económico y social establecido que por la práctica basada en la ciencia (Benito, 2009). Esta es una alternativa similar a la propuesta por Altman (1996) sobre la *formación socialmente responsable* en la que los psicólogos en formación son instruidos en fundamentación práctica y científica de la psicología, como en la relevancia social de su aplicación.

La supervisión es entonces, uno de los métodos que pueden utilizarse para monitorear la formación de los estudiantes de programas de formación en psicología. La supervisión tiene lugar usualmente en el momento en el que el estudiante inicia una residencia o asignaturas de carácter aplicado. En el caso de las residencias en el área clínica, la investigación ha mostrado que existe gran variabilidad

en cuanto a las competencias que muestran los estudiantes durante su residencia al considerar los resultados del tratamiento de sus clientes, incluso cuando los estudiantes se encontraban inscritos en un mismo programa de entrenamiento (Kraus, Castonguay, Boswell, Nordberg & Hayes, 2011), en estas investigaciones se ha demostrado que algunos psicólogos parecen proveer poco alivio a sus clientes, incluso cuando la asignación de los casos es aleatoria y los clientes difíciles se distribuyen entre todos los psicólogos evaluados (Luborsky, McLellan, Diguier, Woody & Seligman, 1997). Incluso existe evidencia de que algunos psicólogos pueden en realidad dejar a su cliente promedio peor de cuando empezaron su tratamiento (Okiishi, Lambert, Nielsen & Ogles, 2003).

Pese al objetivo de los programas de formación en psicología sea el de proveerles de las competencias necesarias para efectuar su práctica profesional de manera efectiva y con responsabilidad social, la investigación muestra que los psicólogos no son igual de efectivos para intervenir en todos los dominios de funcionamiento del individuo al que intervienen (Kraus, Castonguay, Boswell, Nordberg & Hayes, 2011), mismo que puede decirse de otros ámbitos de aplicación de la psicología con grupos y comunidades. Así pues, el psicólogo que es eficaz para tratar una población puede no ser competente en el tratamiento de otra (Nordberg et al., 2010 como se citó en Kraus, Castonguay, Boswell, Nordberg & Hayes, 2011). Lo que nos sugiere la importancia de monitorear el desempeño profesional de los psicólogos en formación para encontrar con qué poblaciones tienen mayor éxito y con cuáles menores tasas de éxito, lo que permitiría a los supervisores tener más información para fomentar un mejor desarrollo de competencias mediante el trabajo para cubrir sus necesidades o bien, para evitar situaciones en las que es probable que tengan poco éxito (Kraus, Castonguay, Boswell, Nordberg & Hayes, 2011).

Al considerar que el proceso de formación es de naturaleza dialógica, no solo es importante que los supervisores monitoreen el desarrollo de las competencias profesionales de sus asesorados, sino que también los propios estudiantes estén en condiciones de monitorear el desarrollo de sus competencias y las condiciones que influyen en su proceso de formación. Así, a través de un diálogo honesto entre los directivos de los programas de formación en psicología, los profesores y su alumnado, es posible modificar las condiciones y estrategias para facilitar la adquisición de las competencias profesionales del psicólogo en los estudiantes a nivel pregrado (Gross, 2006; Iglesias, Scharagrodsky & Szychowski, 2011).

Facilitadores y barreras en la formación profesional del psicólogo

Como toda interacción humana, la que tiene lugar entre los profesores y alumnos de programas de formación en psicología no está exenta de dificultades, especialmente en el nivel de pregrado, en el que los profesores suelen pertenecer a diferentes comunidades de profesionales en psicología, las cuales tengan diferentes marcos teóricos y distintos énfasis en determinadas competencias en psicología. Tampoco el alumnado es un grupo homogéneo pues, cada estudiante puede provenir de diferentes instituciones de educación media superior, cada una con programas de formación diferentes, además de poseer distinto nivel de experiencia previa sobre el conocimiento en psicología.

Estas condiciones particulares y la manera en que la interacción entre profesor y alumnos las resuelva va a determinar una cultura particular de cada IES, determinada por las prácticas culturales compartidas entre los profesionales en psicología y los psicólogos en formación. Algunas condiciones favorecerán un proceso dialógico de transferencia de conocimiento y tecnología que enriquezca a los participantes y facilite la adquisición de competencias profesionales en psicología por parte de los alumnos y, otras condiciones serán un obstáculo a dicho proceso dialógico y adquisición de competencias. A las condiciones que favorecen los procesos dialógicos de transferencia de conocimiento y tecnología se les denomina facilitadores y, a las que obstaculizan, les llamamos barreras (Paulin & Suneson, 2012; Tuan, 2008).

Dentro de la literatura, las barreras para la transferencia del conocimiento han sido conceptualizadas desde tres diferentes perspectivas (Paulin & Suneson, 2012): (a) la falta de conocimiento sobre un fenómeno, (b) falta de conocimiento especializado sobre un área o tema y, (c) la carencia de puntos de contacto necesarios para utilizar la información y convertirla en conocimiento por parte del sistema perceptual de una persona o grupo. En este documento comprendemos a las barreras desde esta tercera perspectiva, es decir, como elementos que obstaculizan la creación de puntos de contacto (significados) necesarios para dar lugar a la transferencia de conocimiento que tiene lugar en la formación de profesionales de psicología.

Los facilitadores, por su parte, son ingredientes clave en los procesos de transferencia de conocimiento (Tuan, 2008). Son también la contraparte de las barreras, es decir, elementos que mejoran el proceso de transferencia de conocimiento. Ambos conceptos, el de facilitadores y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

barreras, son difusos (Paulin & Suneson, 2012). Pero en su indeterminación a priori radica su utilidad para comprender los procesos de transferencia de conocimiento en diversos contextos. Dicha indeterminación recuerda al concepto de competencia, precisamente por no existir a priori, sino que determina al utilizar una herramienta para evaluarlas (Alaluf & Stroobants, 1994).

El programa de formación en psicología en la Universidad Autónoma de Aguascalientes

El objetivo de los programas de formación en psicología es que los alumnos adquieran las competencias necesarias para realizar las actividades propias de su profesión con responsabilidad ética. Para lograr este objetivo, las IES diseñan planes de estudio, que constituyen de una programación de actividades que el estudiante deberá realizar bajo tutela de un equipo de profesores encargados de cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios.

Tres elementos son los que constituyen la unidad básica del proceso educativo: el profesor, el alumno y el programa educativo. El profesor es un profesional que posee las competencias profesionales que se esperan para un psicólogo, y en el mejor de los casos tiene una formación especializada en las asignaturas que tiene a su cargo. Por su parte, el alumno es un aprendiz de las competencias del psicólogo que se apropiará de los conocimientos y herramientas de la comunidad que conforman los psicólogos profesionales. En cierto sentido, la adquisición de competencias profesionales no es distinto a la adquisición de las competencias que les permiten a los individuos vivir en sociedad, como es el caso del desarrollo infantil (Rogoff, 1992)

El tercer elemento es el programa educativo o plan de estudios, éste es la materialización de los conocimientos básicos, habilidades prácticas y actitudes que los estudiantes de pregrado en psicología requieren desarrollar. Por decirlo de alguna forma, el programa educativo se convierte en la condensación del universo de significados a través de los cuáles los profesores y los alumnos habrán de interactuar. El *quid* de la formación profesional del psicólogo durante el pregrado radica en el cómo logra el estudiante desarrollar las competencias que espera la sociedad, la comunidad de psicólogos y el programa académico particular en el que se encuentra inscrito, si tomamos en consideración que los profesores suelen provenir de otras comunidades académicas diferentes entre sí y los alumnos no llegan a la IES sin ideas o experiencia previa de lo que es la acción del psicólogo profesional.

Esta situación conflictiva es terreno fértil para el desarrollo de funciones psicológicas (Arranz, 2002). Aunque el programa académico determina un piso común para el diálogo e interacción para la formación de los estudiantes durante su pregrado, los antecedentes distintos en cada uno de los participantes de esta relación introducen un gradiente de alteridad sin el cual, no habría innovación en las competencias de los estudiantes y profesores de psicología. Sin embargo, esta situación conflictiva también puede provocar un entorpecimiento en la formación de competencias, debido a una incapacidad para integrar las diferentes perspectivas que potencialmente pueden crear nuevos significados (Lourenço, Basto, Cunha, Bento & Linell 2013).

Una característica que poseen los programas de formación en profesiones que tradicionalmente se encargan de proveer servicios a personas, grupos y comunidades es que indican en sus perfiles de ingreso como deseable y lo subrayan en sus perfiles de egreso como necesario, son las competencias para relacionarse eficazmente con otros (De-Loera, Martínez-Martínez, Martínez-Soto & Padrós, 2016). En consecuencia, resulta de particular relevancia el análisis de las barreras que se asocian al medio social en el que se desenvuelven tanto profesores como alumnos dentro del programa de formación en psicología en una IES particular.

Desde la perspectiva histórico-cultural las competencias profesionales del psicólogo constituyen funciones psicológicas superiores, es decir, son modos de comportamiento complejo derivados de la instrucción en un contexto académico particular (Vigotski, 1931/2000), que les permiten cumplir eficazmente con las demandas que les plantea su actividad profesional. Lo importante a considerar es que toda función psicológica aparece dos veces, la primera en el plano interpersonal y la segunda en el plano intrapersonal (Vigotski, 1934/2001). Así, el alumno desarrolla sus competencias en una situación externa e interpersonal, para luego ir las automatizando e incorporando a sus funciones psicológicas internas.

Las barreras que pueden obstaculizar la adquisición de competencias profesionales en el medio social en el que se desenvuelven los profesores y alumnos pueden ser tales como, pocas oportunidades para el modelaje de las competencias profesionales, establecimiento de grupos que rechazan interactuar con otros, pobres canales de comunicación, entre otros. Dichas barreras impiden el establecimiento de una interacción que permita el intercambio de significados entre los participantes y limita pues, el desarrollo de competencias profesionales.

Finalmente, un análisis sobre barreras no estaría completo sin considerar las barreras de la organización de la comunidad universitaria, entre las que podemos encontrar la forma en que se pueden realizar cambios a los programas académicos, la organización de los profesores y de los alumnos.

Por tanto, la presente investigación pretende investigar cuáles son los facilitadores y barreras que los estudiantes dicen encontrar para el desarrollo de sus competencias de evaluación e intervención psicológicas durante su formación en psicología. Esto sirve a dos propósitos: (a) el primero es proveer de argumentos para incidir en la relación dialógica que se establece entre el profesor y el alumnado dentro del contexto institucional al revelar los datos de la investigación a la comunidad escolar y, (b) segundo es el encontrar si la identificación del número de facilitadores y barreras se relaciona con el nivel de competencia que los estudiantes se atribuyen, específicamente, si existe una relación inversamente proporcional entre encontrar mayores barreras y una relación directamente proporcional al encontrar mayores facilitadores en la medida en que la autoevaluación de la competencia es mayor.

El contexto en el que se llevará a cabo la investigación es el de la comunidad de estudiantes de la licenciatura en psicología de la UAA. El programa de formación en la UAA es de carácter general, por lo que los estudiantes usualmente reciben instrucción por parte de profesores que poseen diferentes marcos teóricos en psicología y forman parte de diferentes comunidades de psicólogos, mismos que pueden tener diferentes énfasis en cuanto a la importancia de algunas de las competencias del psicólogo profesional.

Aunque el departamento de Psicología había sido fundado mucho antes, el programa de formación en Psicología de la UAA inicio en el año de 1991 cuando las autoridades universitarias dieron luz verde a la incorporación de la carrera de Psicología dentro de su oferta académica. Considerando los criterios de la institución, de organismos acreditadores como el CNEIP y los planes de estudio de otras universidades, el claustro de profesores del departamento de psicología decidió que la carrera de psicología fuera de naturaleza general y desde una perspectiva de la psicología del desarrollo para proveer a la región de una opción de formación profesional novedosa y diferente.

Una particularidad del plan de estudios de la licenciatura en Psicología en la UAA desde sus inicios con el plan de 1991 ha sido contar con un conjunto de talleres que permiten que los estudiantes se familiaricen con el trabajo del psicólogo con diferentes poblaciones desde los primeros semestres.

Este conjunto de talleres se ha mantenido vigente, aunque con modificaciones menores en cantidad y contenidos, en los subsecuentes planes de los años 1998, 2004 y 2014.

Taller es un curso fundamentalmente práctico en el que se integran los conocimientos de las materias teóricas y metodológicas del plan de estudios, por lo que se puede considerar como el eje vertebrador de la formación de los alumnos de la carrera de psicología en la UAA. Dada su importancia, la materia de taller se imparte por dos o tres profesores a un mismo grupo, por lo que una misma generación de estudiantes se divide en grupos más pequeños, lo que permite al profesor una mayor interacción y supervisión de sus estudiantes.

Históricamente, el programa de formación en Psicología de la UAA ha obtenido constantemente puntuaciones por encima de la media nacional por parte de sus estudiantes por egresar en la prueba EGEL-PSI (tabla 16).

Tabla 7.
Resultados para el EGEL-PSI^a de la lic. en psicología de la UAA

	Dic. 2008	Dic. 2009	Dic. 2010	Dic. 2011	Dic. 2012	Julio 2013	Dic. 2013	Julio 2014	Dic. 2014	Julio 2015	Dic. 2015	Julio 2016
Sustentantes totales	40	42	30	40	45	37	29	30	47	32	38	28
Sustentantes con testimonio sobresaliente	14	3	1	6	12	1	1	1	3	2	4	1
	35%	7.10%	3.33%	15%	26.67%	3.0%	3.4%	3.33%	6.38%	6.25%	10.53%	3.6%
Sustentantes con testimonio satisfactorio	20	30	24	28	33	23	23	18	35	21	27	20
	50%	71.4%	80%	70%	73.3%	62.0%	79.0%	60%	74.4%	65.63%	71.05%	71.4%
Sustentantes sin testimonio	6	9	5	6	0	13	5	11	9	9	7	7
	15%	21.4%	16.67%	15%	0%	35%	17.24%	36.67%	19.15%	28.13%	18.42%	25%

Notas: Con datos de “Comunicación interna” por Universidad Autónoma de Aguascalientes

^a A partir del año 2013 en la Lic. en Psicología egresan dos grupos al año. *Las puntuaciones para el año 2008 corresponden al EGEL-PSI-CL

Como se puede apreciar con los datos que se tienen sobre las evaluaciones realizadas con el EGEL-PSI y anteriormente con el EGEL-PSI-CLI (Clínica), los estudiantes por egresar del programa de formación en Psicología de la UAA obtienen desempeños que varían año con año, a diferencia de lo observado en los promedios nacionales, que permanecen relativamente constantes. Aunque generalmente los porcentajes de desempeño satisfactorio son mayores a la media nacional y los porcentajes de desempeño no satisfactorio menores a esta media, mientras que los porcentajes de desempeño sobresaliente varían significativamente de generación en generación.

Como se mencionó anteriormente, el programa de formación en psicología de la UAA no posee una línea terminal en algún ámbito de la aplicación de la psicología, siguiendo las directrices del CNEIP, quien considera que durante los estudios de pregrado en psicología se debe impartir una formación de carácter general y que es en los estudios de posgrado en donde se puede obtener una verdadera especialización en un ámbito de aplicación o teoría particular de la psicología.

Es el CNEIP la institución ante la cual está certificada la licenciatura en psicología de la UAA y quien ha propuesto que la formación de los estudiantes se dé bajo el enfoque de la formación basada en competencias. Sin embargo, el actual programa de formación en psicología de la UAA, el plan 2014, no considera explícitamente al enfoque por competencias por dar cumplimiento al Modelo Educativo Interinstitucional (MEI), el cual se basa en una concepción humanista que busca la formación equilibrada e integral del estudiante en sus dimensiones: profesional, intelectual, actitudinal, valoral, física, cultural y social (UAA, 2006). Aunque dentro de estas dimensiones consideradas encontramos los componentes básicos del concepto de competencia, los elementos cognitivos, habilidades y actitudinales que permiten realizar una función con referencia a un criterio de desempeño.

El actual programa de formación en psicología de la UAA posee en su estructura curricular 119 horas teóricas que equivalen a un 52% del porcentaje total del programa y 111 horas prácticas, que constan el 48% restante. De manera que el programa de formación en psicología de la UAA se distingue por su enfoque de psicología del desarrollo y debido al tiempo invertido, a ser un programa fundamentalmente práctico. A continuación, se describe el perfil del egresado tal y como lo marca el plan de estudios de la licenciatura en psicología (UAA, 2014) se espera que el alumno posea al haber concluido su formación.

Tabla 8.

Perfil del egresado de la licenciatura en Psicología de la UAA

Conocimientos	Los distintos modelos teóricos de la psicología, los procesos psicológicos y etapas principales del desarrollo psicológico, los fundamentos biológicos, antropológicos, sociales, históricos y culturales del comportamiento humano, distintos métodos de evaluación e intervención psicológica en los diferentes ámbitos de su aplicación, distintos métodos de investigación en el campo de la psicología e idioma inglés a nivel básico.
Habilidades	Analizar los distintos modelos teóricos de la psicología con el fin de evaluar su consistencia, las diferentes características psicológicas de los sujetos para identificar el nivel de desarrollo, relacionar fundamentos biológicos, sociales y culturales con la finalidad de comprender y contextualizar el comportamiento humano, trabajar con grupos con la finalidad de eficientar las relaciones grupales, aplicar eficazmente distintos métodos de evaluación e intervención psicológica, elaborar reportes de evaluación e intervención claros y precisos para facilitar su comprensión y uso profesional, aplicar distintos métodos y técnicas de investigación, cuantitativa y cualitativa, con el objeto de estudiar y comprender los fenómenos psicológicos, analizar investigaciones y propuestas teóricas en el campo de la psicología con el propósito de promover un pensamiento crítico y propositivo, escuchar, hablar, escribir y leer en idioma inglés a nivel básico
Actitudes	Apertura, rigor y honestidad intelectual hacia el conocimiento, respeto hacia la diversidad teórica, respeto hacia las personas tanto en su trato ordinario como en su desempeño profesional, respeto hacia los grupos humanos, respeto hacia la individualidad de la persona, responsabilidades en la toma de decisiones y en las formas de intervención profesional, servicio.
Valores	Autonomía, pluralismo, humanismo, responsabilidad social y calidad.

Nota: Adaptado de “Licenciatura en psicología: plan de estudios 2014” por Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2014, p. 46.

El plan de estudios de la licenciatura en psicología de la UAA (2014) se conforma de tres áreas, las cuales se describen a continuación.

Tabla 9.

Áreas del plan de estudios de la licenciatura en psicología de la UAA

Área básica	Tiene como propósito proporcionar los conocimientos considerados como prerrequisito para la comprensión disciplinar y metodológica de la psicología. Por una parte, permiten justificar el conocimiento científico y por otra facilitar la comprensión de la realidad psicológica como resultante de la interacción dialéctica entre lo biológico y lo social. Consta de tres subáreas: biológica, sociológica y filosófica.
Área disciplinar	Se integra con todas las asignaturas propias del campo de la psicología. El propósito del área es proporcionar los conocimientos generales del

campo de la psicología y los conocimientos específicos acerca del desarrollo psicológico de las personas.

Área metodológica El propósito del área es formar al estudiante en la acción sistemática y ordenada, para acercarse al objeto de estudio de la psicología, replicar los procesos de generación del conocimiento, como para aplicar sus conocimientos en diferentes campos. Se compone de tres áreas: evaluación, intervención y aplicación.

Nota: Adaptado de “Licenciatura en psicología: plan de estudios 2014” por Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2014, p. 49.

Para efectos de la presente investigación, el área que nos interesa es el área metodológica, pues en ella se encuentran las asignaturas que tienen un componente de aplicación en contextos naturales. Las asignaturas que componen a esta área se describen a continuación (Tabla 10).

Tabla 10.
Asignaturas que componen al área metodológica del plan de licenciatura en psicología de la UAA

<u>Semestre</u>	<u>Asignaturas</u>
Tercer semestre	Sub-área de evaluación: Metodología de evaluación con niños; Observación psicológica Sub-área de intervención: Metodología de intervención con niños
Cuarto semestre	Sub-área de evaluación: Entrevista psicológica I Sub-área de aplicación: Taller de la primera infancia
Quinto semestre	Sub-área de evaluación: Entrevista psicológica II Sub-área de aplicación: Psicología aplicada al ámbito clínico, Psicología aplicada al ámbito educativo, Taller de la segunda infancia
Sexto semestre	Sub-área de evaluación: Metodología de evaluación con adolescentes Sub-área de intervención: Metodología de intervención con adolescentes Sub-área de aplicación: Taller de la tercera infancia
Séptimo semestre	Sub-área de evaluación: Metodología de evaluación con adultos Sub-área de intervención: Metodología de intervención con adultos Sub-área de aplicación: Psicología aplicada al ámbito social, Estadística descriptiva, Taller de adolescentes (Optativa profesionalizante I)
Octavo semestre	Sub-área de aplicación: Psicología aplicada al ámbito laboral, Investigación en psicología I, Taller de adultos (Optativa profesionalizante II, Optativa profesionalizante III)
Noveno semestre	Sub-área de aplicación: Investigación en psicología II, Seminario

Nota: Adaptado de “Licenciatura en psicología: plan de estudios 2014” por Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2014, p. 50.

Las asignaturas denominadas Optativa profesionalizante que se imparten en el séptimo y octavo semestre tienen por objetivo ofrecer al estudiante la posibilidad de desarrollar competencias con mayor profundidad en campos de aplicación de la psicología o en teorías que sustentan la intervención psicológica, lo que provee al programa de algunos elementos análogos a los que poseen los programas de formación en psicología que tienen líneas terminales específicas (UAA, 2014).

Dentro del programa de la licenciatura en psicología de la UAA (2014) no se explicitan los mecanismos por los cuáles evaluar el desempeño de los alumnos, solo se indican los objetivos de aprendizaje esperados para cada asignatura y el perfil de egreso. El mismo programa hace mención de que los mecanismos de evaluación a utilizar por el profesorado pueden encontrarse en el MEI, sin embargo, éstos son de carácter general. Se hace mención de evaluación diagnóstica, procesual y sumativa, sin especificar el proceder que puede utilizar el profesor para otorgar una calificación, como lo demandan la mayor parte de las asignaturas.

Por ese mismo motivo es importante el uso de modelos descriptivos de las competencias generales que debe adquirir el estudiante de psicología durante su formación profesional por parte de los profesores que supervisan la formación de los futuros psicólogos. Con base en dichos modelos descriptivos pueden desarrollarse lineamientos generales para la evaluación de la adquisición de las competencias esperadas en el alumnado. Asimismo, los modelos descriptivos de competencia profesional pueden servir al estudiante para monitorear su proceso de formación, y en conjunto permitir el diálogo entre profesores y estudiantes para identificar los facilitadores y barreras en el proceso de formación del psicólogo en el pregrado.

Planteamiento del problema

La educación, entrenamiento y acreditación en psicología se encuentra en un cambio de paradigma hacia un modelo que se centra en los resultados, siendo este modelo el de la educación por competencias (Rubin, Bebeau, Leigh, Lichtenberg, Nelson, Portnoy, Smith & Kaslow, 2007). Pese a la falta de consenso en una definición operativa de la competencia (Gervais, 2016), la mayor parte de ellas considera que lo que distingue al concepto de competencia del de habilidad es la importancia con la que hace referencia a criterios preestablecidos de desempeño (Ibáñez & Sancha, 2013; Tobón, 2006).

El desarrollo de indicadores de desarrollo del desempeño de los estudiantes del grado en psicología es un componente importante para monitorear la formación de los futuros profesionales en psicología. Si bien existe una propuesta desde la APA para evaluar estos indicadores de desempeño durante la formación del estudiante de psicología (Kaslow et al., 2009). Ésta no es aplicable directamente a nuestros programas de formación en psicología, ya que el grado de psicología en nuestro país no se encuentra al mismo nivel que el grado de psicología en los Estados Unidos, además que cada IES determina sus planes de formación en psicología con diferentes criterios y suelen ser producto de la imposición de ciertas formas de trabajo entre el claustro docente, más que a basarse en su impacto social o en la inserción laboral de sus egresados, por poner unos ejemplos (Zanatta & Yurén, 2012).

Asimismo, durante la formación del psicólogo existen situaciones que facilitan la adquisición de sus competencias profesionales, los cuales se denominan facilitadores, y éstos pueden ser de naturaleza interpersonal o intrapersonal. En contraparte, existen también situaciones que conforman una barrera para la adquisición de las competencias profesionales del psicólogo, también pueden ser de naturaleza interpersonal o intrapersonal.

Los términos de facilitadores y barreras han sido utilizados principalmente en la transferencia de conocimiento o tecnológica, un campo de conocimiento interdisciplinario emergente que describe la manera en que se adaptan los descubrimientos derivados de la investigación a la práctica (McKibbon, Lokker, Wilczynski, Ciliska, Dobbins, Davis, Haynes & Straus, 2010). Estudios sobre transferencia tecnológica en el área de la psicología han sido llevados a cabo desde el movimiento de la Psicología Basada en Evidencia (PBE), que busca incorporar los conocimientos derivados de la investigación para mejorar la práctica clínica que se ofrece a la población (Chorpita, Miranda & Bernstein, 2014)

Aunque la literatura ha utilizado estos términos para referirse a lo que facilita o entorpece la implementación de cambios en la práctica clínica el área de la salud usando los datos de la investigación básica (Cheater, Baker, Gillies, Hearnshaw, Flottorp, Robertson, Shaw & Oxman, 2009), los mismos términos también son útiles para referirnos a lo que facilita o entorpece la adquisición de competencias profesionales durante el pregrado pues, en esencia se trata de la transferencia de las tecnologías (herramientas) desarrolladas por la comunidad de psicólogos para realizar su trabajo profesional.

En el campo de la transferencia tecnológica ha cobrado relevancia el análisis de barreras como una estrategia para mejorar el proceso de incorporación de mejores tecnologías a la práctica. El conocimiento de las barreras que impiden que se realice un proceso de aprendizaje permite el desarrollo de estrategias para superarlas (Li, Ma & Wang, 2013). Asimismo, el conocimiento sobre los facilitadores permite entender cuáles elementos son los que permiten la transferencia adecuada de las tecnologías para reforzarlos y que sean del conocimiento de los implicados, ya que son los elementos clave del proceso de la transferencia tecnológica (Tuan, 2008).

El aprendizaje de competencias profesionales puede ser más eficiente en la medida en que se realice un análisis de para implementar cambios en el proceso de formación del alumnado para dar solvencia a dichas barreras. Cheater y colaboradores (2009) indican que un análisis de las barreras puede considerar las que se relacionan con el individuo, las relacionadas con el medio social o con la organización.

En el caso de la formación de profesionales en psicología, las barreras que puede tener un estudiante para aprovechar el entrenamiento que se ofrece pueden ser de diversa índole, por ejemplo, carecer de estrategias de codificación de la información eficientes, dificultades para construir conceptos o sentidos subjetivos particulares del estudiante, por mencionar algunos. Por su parte, las barreras que puede presentar un profesor para favorecer el desarrollo de competencias en sus estudiantes también varían, por ejemplo, su conocimiento sobre el tema o actividad que enseña, sus habilidades docentes, características de personalidad, entre otras. Estas barreras suelen ser difíciles de identificar por medio de mecanismos de evaluación tradicional como los cuestionarios (Gross, 2006).

La presente investigación pretende abonar al proceso de mejora de formación de los estudiantes de la licenciatura en psicología de la UAA por medio de la propuesta de dos cuestionarios. El primero facilitaría al profesor de la asignatura de Taller para evaluar el desarrollo de las competencias de evaluación e intervención en sus estudiantes. El cuestionario sobre competencias de evaluación e intervención se fundamenta en las dos competencias funcionales (profesionales) de modelo de cubo de la APA con el mismo nombre (Rodolfa et al., 2005) adecuando los reactivos al nivel de formación que el grado de psicología tiene en nuestro país y considerando las particulares de la formación en estas dos competencias que posee la UAA en su plan de estudios 2014 para la licenciatura en psicología.

El segundo de los cuestionarios tiene que ver con los facilitadores y barreras que los estudiantes de la licenciatura de psicología de la UAA encuentran durante su formación. Considerando la advertencia de Gross (2006) sobre la dificultad para evaluar las barreras mediante el uso de cuestionarios, se tuvo el cuidado de que la propuesta del cuestionario se fundamentara en los resultados de grupos focales implementados durante el transcurso de esta investigación.

Ambos cuestionarios permitirían realizar un monitoreo de la formación de cada estudiante y proveer información para establecer cursos de acción para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de las condiciones que afectan a este proceso.

Capítulo 2

Método

La presente investigación es de tipo mixto, para ser más precisos se trata de un diseño de tipo secuencial exploratorio (Creswell, 2003). Los diseños secuenciales exploratorios generalmente se conducen en dos fases, dando prioridad usualmente a la primera fase, la cual se caracteriza recolección de datos cualitativa seguida por una segunda fase que consiste en una recolección de datos cuantitativa. Ambas fases se integran al llegar a las interpretaciones de los resultados. Este tipo de modelos son particularmente efectivos para explorar un fenómeno y pueden estar o no orientados teóricamente desde el inicio. Asimismo, estos modelos sirven particularmente al desarrollo y estandarización de instrumentos. (Creswell, Plano, Gutmann & Hanson, 2003).

Dado a que el objetivo de la investigación es diseñar dos instrumentos para evaluar: (a) el desarrollo de competencias de evaluación e intervención en estudiantes de psicología de la UAA y (b) los facilitadores y barreras en el desarrollo de competencias profesionales del psicólogo durante su licenciatura. El diseño mixto de tipo secuencial exploratorio es la opción más útil para responder a estos objetivos, más si se considera que la literatura acerca de facilitadores y barreras no es tan abundante en cuanto al fenómeno de formación de recursos humanos en las IES.

Así pues, la presente investigación consta de dos fases: la primera de ellas es un estudio de tipo cualitativo que tiene por objetivo el identificar los facilitadores y barreras para el desarrollo de competencias de evaluación e intervención en la formación de la licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través del propio relato de los estudiantes que se

encuentran formándose en este programa educativo; en congruencia con el tipo de diseño y los resultados de la fase previa, en la segunda fase se alude al diseño y construcción de dos instrumentos de para medir: (a) las barreras y los facilitadores que encuentran los estudiantes durante su formación y (b) las competencias de evaluación e intervención considerando ahora una óptica de los docentes.

Objetivo general

Desarrollar dos propuestas de instrumentos de evaluación: (a) una propuesta de instrumento para evaluar los facilitadores y barreras presentes en la formación de licenciados en psicología, y; (b) una propuesta para la evaluación de competencias de evaluación e intervención en estudiantes de la licenciatura en psicología de la UAA. Estos instrumentos pretenden ser herramientas para comprender el impacto que pueden tener los facilitadores y las barreras en la adquisición de competencias profesionales por parte de los alumnos que estudian la licenciatura.

Fase I Entrevistas grupales

Estudio 1.

Objetivo.

Identificar los facilitadores y barreras que los estudiantes de pregrado en psicología encuentran durante su formación para el desarrollo de las competencias de evaluación e intervención.

Diseño de investigación.

Se trata de un diseño de investigación no experimental de naturaleza transversal exploratorio. Se realizan entrevistas con grupos de alumnos para indagar acerca de los facilitadores y barreras que perciben en su formación para la adquisición de competencias de evaluación e intervención.

Método.

Se invitó a un total de 75 alumnos, 15 alumnos por grupo, de cada uno de los semestres a los cuales se les imparte la materia de Taller, es decir, de 4° a 8° semestres, lo que representa un total de 5 grupos focales. Sin embargo, solo asistieron 31 participantes de 4 grupos, 7 hombres y 24 mujeres.

El número de participantes por semestre fue: 4° n=7; 5° n=10; 6° n=8; 8° n=6. La edad de los participantes fue de 20 a 24 años (ME, 21.14; DE 1.11).

Instrumentos.

La información fue recabada mediante entrevistas grupales ([grupos focales] Barbour, 2014) en dos sesiones para los cuales se diseñaron dos guías temáticas (Tabla 11, Tabla 12), cuyas preguntas fueron revisadas por 4 jueces profesionistas de psicología, docentes universitarios y una estudiante de la Sociedad de Alumnos de séptimo semestre quienes evaluaron la representatividad y congruencia de las preguntas.

Tabla 11.

Guía temática para la primera sesión de entrevista grupal.

Pregunta 1. *¿Saben qué es una competencia? Si no responden con la definición que utiliza el estudio, se procede a explicarles que es un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten resolver problemas de acuerdo con un estándar preestablecido.*

Pregunta 2. *¿Qué entienden por competencias de evaluación e intervención?*

Pregunta 3. *¿Podrían darme un ejemplo sobre cuando es evidente que se tiene una competencia de evaluación y cuando es evidente que no se tiene?*

Pregunta 4. *¿Podrían darme un ejemplo sobre cuando es evidente que se tiene una competencia de intervención y cuando es evidente que no se tiene?*

Pregunta 5. *¿Cuáles son las competencias que un psicólogo profesional debe poseer?*

Pregunta 6. *¿Cómo distinguen a un psicólogo competente de uno que no lo es? ¿Qué cosas hace o no hace el competente? ¿Qué hace o no hace el incompetente?*

Pregunta 7. *¿Qué acciones hacen sus profesores, especialmente el profesor de Taller, para facilitar que ustedes desarrollen las competencias de evaluación e intervención que se esperan de un psicólogo competente?*

Pregunta 8. *En este mismo sentido ¿Qué acciones hacen sus profesores, especialmente el profesor de Taller, que no facilitan al desarrollo de las competencias?*

Pregunta 9. *¿Qué cosas hacen ustedes como estudiantes para facilitar el desarrollo de sus competencias de evaluación e intervención, especialmente en la materia de Taller?*

Pregunta 10. *En este mismo sentido ¿Qué cosas hacen ustedes como estudiantes que no facilitan el desarrollo de sus competencias de evaluación e intervención, especialmente en la materia de Taller?*

Pregunta 11. *¿Si estuviera en su poder, qué modificarían de su programa de la materia de taller para facilitar el desarrollo de sus competencias como psicólogo profesional?*

Pregunta 12. *¿De qué manera se podrían dar cuenta de que están o han logrado desarrollar las competencias de evaluación e intervención de un psicólogo profesional?*

Pregunta 13. *¿Qué conocimientos tendrías? ¿Cómo se distinguirían de los que ahora tienen?*

Pregunta 14. *¿Qué cosas podrían hacer? ¿Cómo se distinguirían de lo que ahora pueden hacer?*

Pregunta 15. *¿Qué actitudes tendrían? ¿Cómo se distinguirían de como ahora se comportan?*

Nota: Elaboración propia

Tabla 12.

Guía temática para la segunda sesión de entrevista grupal.

Pregunta 1. *¿Consideran que la materia de Taller cumplió sus objetivos durante este semestre?*

Pregunta 2. *¿Qué evidencias tienen de que cumplió con sus objetivos? O en su caso, ¿qué evidencias tienen de que no cumplió con sus objetivos?*

Pregunta 3. *¿Qué estrategias utilizó el profesor durante la materia de Taller? ¿Cuáles de ellas sirvieron para que se logaran los objetivos de la materia? ¿Cuáles sirvieron para que ustedes desarrollaran competencias de evaluación e intervención? ¿Cuáles estrategias no sirvieron?*

Pregunta 4. *¿Qué actitudes del profesor de la materia de Taller facilitaron el logro de objetivos de la materia? ¿Qué actitudes del profesor no facilitaron los objetivos de la materia?*

Pregunta 5. *¿Qué harían para mejorar el desarrollo de sus competencias de evaluación e intervención?*

Pregunta 6. *¿Qué crees haber aprendido este semestre en la materia de Taller y cómo sabes que los has aprendido? ¿Qué cosas nuevas sabes hacer? ¿Modificaste tus actitudes en algún grado?*

Pregunta 7. *¿Tienes algún comentario adicional sobre tu proceso de formación, especialmente en lo que respecta a la materia de taller? (Sondear sobre barreras y facilitadores en los tres dominios considerados: estudiante, profesor, programa o la relación entre unos con otros).*

Pregunta 8. *¿Tienes algún comentario adicional sobre tu proceso de formación, especialmente en lo que respecta a la materia de taller? (Sondear sobre barreras y facilitadores en los tres dominios considerados: estudiante, profesor, programa o la relación entre unos con otros).*

Nota: Elaboración propia

Procedimiento.

El contacto con los participantes se llevó a cabo durante el mes de marzo de 2017 a través de una lista de participantes elaborada en conjunto con la Sociedad de Alumnos de psicología de la UAA. Con apoyo de los miembros de la Sociedad de Alumnos, se estableció un cronograma de trabajo para realizar los grupos focales en los tiempos que más se adecuaban a las actividades de cada grupo. La entrevista fue conducida por el propio investigador y contó con el apoyo en algunas de las sesiones de una observadora. El horario de aplicación de las entrevistas varió de acuerdo con el horario de clases de los grupos, siendo algunos temprano, durante las primeras horas de la jornada en el horario matutino y otras más tarde, después del mediodía.

A todo participante se le pidió sus datos de identificación personal para poder contactarlos en caso de ser pertinente, también se firmó un consentimiento informado en donde se les dio a conocer la información al respecto de los objetivos de la investigación, la confidencialidad de sus datos personales y los posibles beneficios de su participación en la investigación. También, se les indicó que las puertas del investigador están abiertas por si gustan de participar a mayor profundidad a través de entrevistas individuales a profundidad.

A cada grupo de participantes se les solicitó su participación en dos ocasiones, la primera aplicación durante el mes de mayo y junio del semestre 2017-1, cuando todavía se encontraban realizando las actividades de la asignatura de Taller y, en una segunda ocasión en el mes de junio al concluir las actividades del semestre 2017-1. Las sesiones tuvieron una duración de 60 a 90 minutos las cuales fueron grabadas por dos videocámaras para asegurar la captura de los datos. En cada sesión, se dio la bienvenida a los participantes y se les agradeció su participación, especialmente a quienes se presentaron a la segunda sesión.

Durante la primera sesión, el investigador se presentó, informó a los participantes de los objetivos de la investigación y les proveyó de los formatos de consentimiento informado para que los

firmaran. Una vez recogidas las firmas, se les explicó el procedimiento, indicándoles que sus respuestas serían confidenciales y que hablaran libremente.

Selección de la muestra.

Se utilizó un muestreo propositivo aleatorio (Patton, 1990) para reducir el posible sesgo que podría representar el realizar una invitación abierta, a la que pudieran responder solo los estudiantes más participativos y fomentar la participación de aquellos que se muestran ambivalentes a la participación.

Criterios de selección.

Inclusión. Alumnos que se encontraran inscritos en la licenciatura en psicología de la UAA y hayan participado en la materia de Taller.

Exclusión. Alumnos que se encontraran inscritos en la licenciatura en psicología de la UAA, pero no hayan participado en la materia de Taller, por cuestiones personales o ser alumnos irregulares.

Eliminación. Alumnos que siendo invitados a la investigación se rehúsen a participar o, aunque acepten participar, decidan ya no continuar con la investigación o no deseen que sus datos sean recabados. La guía temática fue desarrollada durante el mes de febrero de 2017 y fue jueceada durante la primera mitad del mes de marzo de 2017. 4 profesores universitarios fueron elegidos jueces por su experiencia con metodologías de corte cualitativo, además de una alumna integrante de la Sociedad de Alumnos de psicología, fueron elegidos jueces del instrumento para que evaluaran la capacidad de las preguntas para generar debate y si eran pertinentes a la experiencia que experimentan ellos y sus compañeros durante su formación.

Análisis de datos.

Después, cada una de las sesiones fue transcrita a un procesador de texto para luego utilizar la transcripción en el programa Atlas.ti. Para crear las categorías de análisis se utilizaron los documentos revisados sobre el modelo de competencias de Rodolfa y colaboradores (2005), así como las mismas transcripciones de los grupos focales. Una vez establecido un código piloto se comenzó a analizar las transcripciones de los grupos focales, segmentando unidades significativas,

aplicando el código piloto y estableciendo nuevas categorías o subcategorías al código de ser necesario.

Resultados.

Al codificar la transcripción de los grupos focales, se construyeron 3 super familias de códigos: (a) barreras para la transferencia del conocimiento, que contiene 4 familias de códigos; (b) competencias profesionales del psicólogo, que contiene dos familias de códigos; (c) facilitadores para la transferencia del conocimiento, que contiene cuatro familias de códigos. En total se codificaron 12 familias, quedando sin ser agrupadas en superfamilias, las familias sobre la definición de competencias y la referente a las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores. Quedando una organización que se presenta a continuación (Tabla 13) para el total de 127 códigos.

Tabla 13.

Superfamilias, familias y códigos acuñados a partir de las entrevistas grupales

Super familias	Familias	Códigos
Barreras para la transferencia del conocimiento	Barreras del profesorado	Actitudes del profesor, adjunto vs titular, cambio de profesor, demasiada libertad, documentos, exigencia, falta de acompañamiento, falta de atención a la institución, falta de criterios, falta de modelaje, falta de motivación, falta de organización, falta de respeto, falta de retroalimentación, Inflexibilidad, muy ocupado, no da seguridad, poca competencia, tiempo de clase
	Barreras del programa académico	Aplicación del profesor, contenidos de otros programas, evaluación del progreso, falta de la diversidad de la experiencia, profesores distintos, relación con otros programas
	Barreras del propio estudiante	Apatía, aplicación de métodos, conceptualización y recomendaciones, conocimiento de las intervenciones, diagnóstico, diseño de las intervenciones, Habilidades, Implementación de las intervenciones, inflexibilidad, inseguridad, mala organización, medición y psicometría, nivel

		de competencia general, no responsabilizarse, práctica reflexiva, preocupación por la evaluación, procrastinación, saberes, trabajo en equipo
	Barreras institucionales	Condiciones inadecuadas, diagnóstico previo, falta de convenios, pacientes, recursos humanos, tiempo para el taller
Competencias del psicólogo profesional	Competencias funcionales APA	Aplicación de métodos para evaluación, comunicación de hallazgos, conceptualización y recomendaciones, conocimiento de las intervenciones, diagnóstico, diseño de intervenciones, evaluación del progreso, habilidades, implementación de la intervención, medición y psicometría, métodos de evaluación APA
	Competencias fundamentales APA	Diversidad cultural, ética, práctica reflexiva, relación interpersonal, saberes, sistemas interdisciplinarios
-	Definiciones de competencia	Tautología, se describe en los programas, requiere un criterio de desempeño, es sinónimo a aptitud, es sinónimo a capacidad, es sinónimo a habilidad, es equiparable a las actividades que se realizan
-	Estrategias utilizadas	Acompañamiento, aprendizaje en el trabajo, autoevaluación, consejo, cuestionamiento, dar responsabilidad, división de grupos, exposiciones, indicación, modelaje, motivación, permitir errores, reflexión, retroalimentación inmediata, revisión continua, seminario, sugerencia, videograbación
Facilitadores para la transferencia del conocimiento	Facilitadores de la institución Facilitadores del profesorado	Apertura, recursos humanos Actitudes profesor, conocimientos, convenios informales, criterios claros, exigencia, flexibilidad, libertad, orden y cronograma de actividades, profesor adjunto

Facilitadores del programa académico	División de grupos, estructura, relación con otros programas, variedad de la experiencia
Facilitadores del propio estudiante	Afinidad con el profesor, apertura a la crítica, autocrítica, estructura, flexibilidad, habilidades, iniciativa, poner atención, práctica reflexiva, responsabilidad, seguridad en sí mismo, trabajo en equipo.

Nota: Elaboración propia

Al analizar la frecuencia de la aparición de los códigos, se puede apreciar que los códigos que con más frecuencia aparecen en el discurso de los participantes son los que se relacionan con las barreras y facilitadores para la transferencia del conocimiento que se relacionan con la figura del profesor y con su propia conducta. Asimismo, la frecuencia de las competencias funcionales del modelo de cubo es alta, lo que no sorprende debido a que la guía temática estimulaba a los participantes a hablar sobre ellas. No obstante, la referencia a algunas de las competencias funcionales del modelo de cubo fue también frecuente. Entre los códigos indicados con menor frecuencia fueron las barreras y facilitadores que surgían de los programas de las materias y de los referentes a las instituciones receptoras. Al considerar para el análisis la remembranza de los códigos por los participantes de diferentes semestres, se encuentra que la frecuencia de los códigos fue similar en todos ellos (Tabla 14).

Tabla 14.

Familias de códigos por frecuencia

	4° semestre	5° semestre	6° semestre	8° semestre
Barreras del profesorado	17	26	14	7
Barreras del programa académico	4	6	2	8
Barreras del propio estudiante	25	27	12	6
Barreras institucionales	9	13	2	4
Competencias funcionales APA	33	38	26	20
Competencias fundamentales	29	14	23	30

APA

Definiciones de competencia	3	4	3	3
Estrategias utilizadas	43	35	20	23
Facilitadores de la institución	1	0	0	0
Facilitadores del profesorado	9	8	17	27
Facilitadores del programa académico	7	5	3	7
Facilitadores del propio estudiante	24	23	14	16
TOTALES:	204	199	136	151

Nota: elaboración propia

Considerando los códigos individuales dentro de cada familia, algunos poseen frecuencias que los distinguen del resto. En el caso de la superfamilia de Barreras, se encuentra que los códigos con mayor mención fueron los relacionados con particularidades de los pacientes (n=16), especialmente los que refieren a las características en los pacientes que dificultan el trabajo en las instituciones receptoras; el código sobre las actitudes del profesor (n=12) que entorpecen la transferencia del conocimiento y el código que hace referencia a la falta de retroalimentación sobre el trabajo del estudiante por parte del profesor (n=17); por su parte, el último código frecuente de la superfamilia se refiere a la falta de habilidades (n=15) percibidas por parte del estudiante.

En contraste, la superfamilia de Facilitadores, el código de actitudes del profesor (n=19) que facilitan la transferencia del conocimiento, el código referente a la libertad (n=25) que proveen los profesores para que el estudiante realice sus actividades, curiosamente también el código de orden y cronograma de actividades del profesor tiene una frecuencia alta, aunque parecerían excluyentes (n=14). Por su parte, los facilitadores del estudiante mencionados con mayor frecuencia son la iniciativa (n=32), la práctica reflexiva (n=10), responsabilidad (n=11) y la capacidad para el trabajo en equipo (n=12).

Por lo que respecta a la superfamilia sobre las competencias del psicólogo profesional es natural que la mención de las competencias de evaluación e intervención sean las más frecuentes debido a que la guía temática estuvo construida para motivar a evocar en los estudiantes la discusión sobre éstas. Sin embargo, no todos los códigos considerados desde el modelo del cubo para las diferentes

dimensiones de la competencia de evaluación y para la competencia de intervención fueron considerados en la misma proporción por los participantes. En el caso de los códigos sobre las dimensiones de la competencia de evaluación, la aplicación de métodos de evaluación (n=17) y el conocimiento de los métodos de evaluación y psicometría (n=12) son las que mayor mención tienen. Mientras que los códigos relacionados con las dimensiones de la competencia de intervención son mencionados con una frecuencia similar, entre ellos se encuentran, conocimiento de las intervenciones (n=24), diseño de las intervenciones (n=24), habilidades (n=29) e implementación de la intervención (n=25), lo que implica un mayor conocimiento de los alcances y procesos implicados en la intervención psicológica en contraste con la evaluación.

Siguiendo con la descripción de los códigos más frecuentemente mencionados de cada superfamilia. En la superfamilia sobre las Estrategias pedagógicas que más comúnmente utilizan los profesores para facilitar el proceso de transferencia de conocimiento según los participantes son: el acompañamiento (n=26) continuo que realiza el profesor al estar pendiente de los avances y dificultades de sus alumnos; la división en grupos (n=15), cuando el profesor asigna las actividades para ser realizadas en grupos más pequeños para monitorear mejor su desempeño; las indicaciones (n=19), como todas aquellas recomendaciones que hacen los profesores para que los estudiantes realicen sus actividades académicas de una manera satisfactoria; un aspecto que los estudiantes mencionan con frecuencia que aprecian en sus profesores es cuando estos les modelan (n=17) las conductas que los profesores esperan que ellos exhiban en sus prácticas; asimismo aprecian que los profesores les motiven (n=10) a mejorar continuamente y realizar sus actividades; además de tener en alta estima el que los profesores realicen retroalimentaciones inmediatas (n=22) de su trabajo.

Finalmente, para concluir con esta primera descripción de las frecuencias de códigos encontradas, los códigos referentes al concepto de competencias no son muy frecuentes. Los códigos aparecen en el discurso de los participantes solo cuando se les pregunta directamente sobre su conocimiento del concepto. En la mayor parte de los grupos, fue solo un participante quien estableció un concepto y los demás mostraron estar de acuerdo con él o complementaban su respuesta. La frecuencia baja de los códigos y su contenido nos inclina a concluir que los participantes no utilizan el concepto a menudo y que no suelen vincularlo a su formación como psicólogos.

La frecuencia de los códigos mencionados por los participantes fue relativamente similar, no encontrando diferencias en los grupos dependiendo del semestre del cual se trate. Solo algunos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

códigos muestran modificaciones en su mención dependiendo el semestre. Las barreras relacionadas con las características de los pacientes muestran menor relevancia en los semestres superiores en contraste a los inferiores (4° sem=7, 5° sem=6, 6° sem=0, 8°sem=3). Mismo caso el de las barreras relacionadas con la percepción de carencia de habilidades en los participantes (4° sem=5, 5° sem=6, 6° sem=3, 8°sem=1), lo que podría indicar una mayor percepción de autoeficacia para realizar las tareas de evaluación e intervención en las instituciones receptoras. Asimismo, siguiendo esta tendencia a la baja encontramos al código de retroalimentación inmediata (4° sem=9, 5° sem=8, 6° sem=4, 8°sem=1), que podría estar deberse a este aumento en la autoeficacia, el cual provoca que disminuya la necesidad de solicitar retroalimentaciones al profesor para verificar si el alumno está realizando sus actividades adecuadamente.

En contraste, los códigos que muestran una tendencia a la alza son los relacionados con la importancia que los estudiantes dan a la libertad (4° sem=3, 5° sem=1, 6° sem=6, 8°sem=15) que otorgan los profesores para realizar sus actividades de evaluación e intervención durante sus prácticas desde sus propios referentes teóricos y metodológicos; al mismo tiempo que dan una importancia creciente al hecho de que sus profesores desarrollen un cronograma de actividades (4° sem=1, 5° sem=2, 6° sem=4, 8°sem=7) que compartan con ellos desde el inicio del semestre. Además, también parece que conforme progresan en sus estudios universitarios, los estudiantes reconocen progresivamente la importancia de que sus profesores cuenten con convenios informales (4° sem=0, 5° sem=1, 6° sem=3, 8°sem=4) con personas que sirvan de porteros para tener lugares para que los estudiantes realicen sus prácticas.

Siguiendo con el análisis del discurso de los participantes en las sesiones de grupo focal encontramos varias menciones en donde los estudiantes reconocen que, uno de los principales facilitadores que están en sus manos es su propia iniciativa.

Mujer, Sexto Semestre: *Creo que como nos dieron esta opción, este profesor de trabajar en una escuela regular o en un CAM [Centro de Atención Múltiple, una escuela de educación especial], creo que, este, pues cuando entre yo al CAM pues te tienes que poner a investigar un poquito más, o sea, porque no estaba como, pues nunca hemos tenido un taller así o una intervención ni nada, o sea al menos en mi caso nunca había trabajado con niños con habilidades... Capacidades diferentes, si, este, entonces como te obliga a indagar más acerca del tema y es como también un conocimiento que vas a requerir en algún momento de tu vida*

En este comentario realizado por un participante podemos apreciar que el estudiante posee la competencia necesaria para monitorear sus propios aprendizajes y en consecuencia actuar independientemente de la guía de un profesor para responder a los retos que le plantea realizar sus prácticas en un contexto particular. Además, pone en entredicho los alcances de los aprendizajes que se imparten en su plan de estudios pues, considera no tener los conocimientos necesarios para enfrentarse a una situación que se encuentra en su mismo plan de estudios, como es este caso en el que tiene la opción de realizar sus prácticas en una escuela de educación especial.

Enfrentarse a situaciones concretas durante sus materias prácticas pone a prueba a los estudiantes en términos de qué tanto han desarrollado sus competencias para desempeñar las actividades que se espera de ellos durante las materias prácticas. La figura del profesor, con el acompañamiento, sus indicaciones y retroalimentación son muy importantes para el alumno que, enfrentado a ciertas situaciones sus recursos personales y competencias profesionales desarrolladas hasta el momento son puestas a prueba, como se aprecia en el fragmento siguiente:

Mujer, Quinto semestre: Yo este, mis compañeras lo saben, pase durante una crisis existencial durante el taller, porque no sé, al principio yo me imaginaba algo muy hermoso, así como de que, voy ir a estimular a un niño que tenga autismo, problemas afectivos, cosas maravillosas, maravillosas porque en comparación con lo que, en el lugar en donde estuvimos, yo sé que pasa en todos los lugares, pero aquí era más impactante porque tenías que tratar con casos de violencia extrema... la verdad que si yo estuviera en ese contexto ni siquiera sabría cómo vivir, la verdad, o sea, soy de las personas que no me interesa mucho la teoría, me interesa mucho lo práctico, siento que en lo práctico soy muy perfeccionista, de hecho soy muy perfeccionista en ese aspecto, y por eso fue que entré en esa crisis existencial, me frustré llegué llorando a mi casa muchas veces, o sea, la verdad, fue vergonzoso

En esta situación particular, la alumna se enfrentó a un caso que superó los conocimientos que poseía hasta el momento de la intervención psicológica y le afectó a un nivel emocional. Sin una adecuada competencia de práctica reflexiva en su dimensión de autocuidado, la experiencia continua de estas situaciones puede afectar el desarrollo de las competencias profesionales de la estudiante al inhibir su comportamiento, especialmente si se cree que las actividades que debe realizar el psicólogo en los contextos de evaluación o intervención solo pueden ser de naturaleza perfecta. La frustración que puede llegar a sentir el alumno durante su formación al monitorear su

propio nivel de competencia y considerarlo lejano a un estándar de perfección imaginado podría disminuir con el acompañamiento adecuado por parte del profesor. Quien a su vez requiere reconocer el nivel de desempeño que se espera del estudiante a lo largo de su formación y las condiciones que pueden facilitar o entorpecerlo.

El acompañamiento del profesor y su habilidad para dosificar sus indicaciones y retroalimentación es una habilidad sumamente apreciada por los estudiantes. Durante las sesiones de grupos focales fueron frecuentes los comentarios acerca de la importancia de que los profesores establezcan un monitoreo más cercano, un mayor control sobre las actividades que realiza el estudiante y una retroalimentación más frecuente con los alumnos que comienzan a realizar sus prácticas en contraste con una mayor libertad para que los alumnos de semestres más avanzados determinen su cronograma de actividades y la forma en que procederán durante sus prácticas.

Hombre, Octavo Semestre: esto, pero al final de cuentas, lo que has visto en tres semestres no va a ser suficiente para trabajar con una persona o con un grupo y entonces si, por eso, creo que si, que se necesita un poco más de apoyo, un poco más de estructura y hasta cierto punto un poco de rigidez en los primeros semestres de taller y que eso se vaya soltando como se va avanzando, ya al final, en noveno, por ejemplo en octavo, pues ya estar trabajando con varios grupos, con varias personas, estuviste viendo aspectos desde cierta metodología, tú ya incluso aprendes de ti mismo, de qué puedes hacer, de cómo trabajas y entonces pues ya, entonces esta estructura y esta rigidez que te puede imponer hasta cierto punto el profesor o sea, ya realmente no es tan necesaria pues ya entonces tu solito puedes ir trabajando.

Según el propio discurso de los participantes, el profesor que tiene a su cargo materias prácticas requiere durante los primeros semestres ser una guía y un consejo que indique a los estudiantes que empiezan sus prácticas cuáles son las mejores actitudes y procedimientos para dar respuesta a las situaciones con las que se encuentran en sus prácticas, así como remediar las lagunas en el conocimiento de los alumnos con respecto a la evaluación e intervención psicológica. Progresivamente conforme los alumnos poseen más experiencia práctica el profesor deviene más en una especie de auditor que, por encima de todo, otorga libertad a los estudiantes para determinar la forma en que procederán con sus prácticas, mientras que la guía y las indicaciones se convierten más cuestionamientos que tienen por objeto que el estudiante justifique su postura desde la cual realiza las actividades prácticas.

Mujer, Octavo semestre y por sobre todo yo creo que fue muy respetuosa, incluso en las decisiones que tomamos respecto al plan de intervención, en la forma en la que queríamos solucionar unas cosas que se nos presentaban, si estaba al pendiente de nosotros, y si estaba en la total disposición de ayudarnos en caso de que lo necesitáramos, pero también siempre fue muy respetuosa de que si, nosotros decidíamos cambiar la estructura de alguna sesión por algún motivo en particular, nunca nos ponía peros, ni nos preguntaba por qué lo queríamos hacer, solo nos preguntaba, nos cuestionaba, tenía la confianza en que de alguna forma íbamos a saber resolverlo y no se involucraba demasiado, entonces creo que eso también nos ayudaba a nosotras a manejar las situaciones de conflicto en nuestro grupo, y creo que eso fue muy bueno porque de repente se nos presentaban bastantes situaciones que no esperábamos y teníamos como toda la libertad de manejarlo como mejor nos pareciera y ella nos apoyaba, como también si de repente llegábamos a tener algún problemilla entre las mismas personas que trabajan en la institución, pues también ella como que nos defendía porque también ya sabía que lo íbamos a lograr, no sabía cómo lo íbamos a lograr, pero sabía que lo íbamos a hacer más o menos bien

La figura del profesor resulta muy importante para la formación de competencias profesionales durante su formación según las palabras de los propios participantes. De hecho, muchos consideran fundamental que el profesor sea un profesional comprometido e interesado en la formación de sus estudiantes, pues de lo contrario, el profesor deviene en la principal fuente de obstáculos para la formación de sus competencias profesionales.

Mujer, Quinto semestre: Bueno en mi experiencia en el taller, el profesor estuvo presente en todas las sesiones de intervención, pero en ningún momento nos apoyó, o sea de verdad era al final de las sesiones nos reuníamos y nos decía, lo hicieron mal, pésimo, mal, mal, mal, horrible todo, no les halló pies ni cabeza y le preguntábamos, bueno profe y en que estamos mal y (señas con las manos) y ya ahí nos dejaba seguir aplicando los planes que él decía que estaban mal pero nunca en ningún momento de todo el semestre nos dijo en qué estábamos mal y qué podíamos mejorar, y le decíamos como nuestras inquietudes con algunos niños y nos decía no (audio inentendible) así es y tu como de, y como que en ningún momento yo sentí que una guía al profesor

Discusión del estudio 1.

El movimiento de competencias en psicología que ha impulsado la APA desde la conferencia de 2002 (Kaslow et al., 2004) o la EFPA (2013) con el desarrollo del certificado europeo en psicología, no ha terminado de cuajar en las instituciones formadoras de psicólogos fuera de su jurisdicción. En México existen evidencias de que el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) sugiere a las IES con programas de formación en psicología redactar sus programas tomando en cuenta el movimiento de las competencias profesionales (UAA, 2014), pero no parece imponer esta disposición a las IES ni mucho menos condicionar su acreditación al programa educativo que ofrece la IES en psicología.

En consecuencia, esto parece explicar por qué los estudiantes de psicología que participaron en las entrevistas grupales no tenían claro el concepto de competencias, y menos aún cómo se entiende en psicología desde algún modelo particular, bien sea el del modelo de cubo de la APA (Rodolfa et al., 2005) o el modelo europeo que se describe en el Libro Blanco de psicología para España (Freixa, 2005). Aun así, parecen identificar intuitivamente ciertos comportamientos que forman parte de las competencias mencionadas por estos dos modelos, no solo los relacionados con las competencias de evaluación e intervención psicológica que eran explícitamente mencionadas en la guía temática sino también comportamientos que forman parte de otras dimensiones de las competencias del psicólogo profesional.

Las dimensiones de las competencias consideradas por los estudiantes participantes durante su discurso que no estaban consideradas por la guía temática fueron: (a) Conocimiento científico y metodológico, particularmente sobre los conocimientos de las bases biológicas, cognitivo y afectivas del comportamiento y su desarrollo a lo largo del ciclo vital; (b) práctica reflexiva, especialmente lo referente al autocuidado propio y; (c) estándares éticos y legales, con énfasis en el comportamiento ético y responsable del psicólogo durante sus actividades de evaluación e intervención. La mención de estas competencias en su frecuencia supera incluso a las dimensiones de las competencias de evaluación e intervención para las que la guía temática fue diseñada, lo que indica la importancia que tienen para los estudiantes participantes.

Con lo que respecta a las dimensiones de las competencias de evaluación e intervención psicológica. Los estudiantes participantes identifican una mayor diversidad de dimensiones de la competencia

de intervención en contraste con la de evaluación, lo que puede indicar que están más familiarizados con los procesos de intervención psicológica o bien, tienen mayor conocimiento de los alcances de la intervención que de la evaluación psicológica. También puede ser influencia de sus programas de materia pues, en una revisión de los concernientes a la evaluación psicológica notamos mayor homogeneidad en sus contenidos que los referentes a la intervención psicológica.

Con lo que respecta a los facilitadores y barreras mencionados por los participantes, estos se concentraron en dos de las dimensiones propuestas para el análisis de contenido. Específicamente en las dimensiones concernientes al profesorado y las dimensiones concernientes al alumnado. Mientras que las dimensiones propuestas para analizar los factores contextuales como los facilitadores y barreras que pertenecen al plan educativo de la licenciatura en psicología de la UAA y los programas de las materias que se desprenden del mismo, así como los facilitadores y barreras que tienen lugar en las instituciones receptoras a donde los estudiantes de psicología realizan sus materias prácticas, tanto a nivel de instalaciones como de personal que labora en dichas instituciones.

En este sentido, no resulta sorprendente que por la naturaleza de la formación en psicología el proceso tome forma de una relación interpersonal que se da entre profesores y alumnos. Por tanto, resulta relevante considerar los facilitadores y barreras que se pueden dar en este proceso dialógico de transferencia del conocimiento pues, de ello depende para trazar una ruta de mejora en el proceso de formación de estudiantes de licenciatura en nuestra institución educativa. En este sentido, los resultados de esta investigación pueden ser un insumo para comenzar el diálogo con ciertos precedentes desde la visión de uno de los participantes de esta relación, el alumnado.

Los resultados a su vez sirven como el punto de partida para desarrollar un instrumento para evaluar facilitadores y barreras que permita recabar más datos de manera menos costosa que las entrevistas grupales, así como incrementar el número potencial de participantes. Asimismo, este estudio hace una aportación al estudio de los facilitadores y barreras en la formación de recursos humanos en psicología pues, la literatura sobre facilitadores y barreras suele asociarse más al estudio de adopción de nuevos procesos o tecnologías en la industria.

Fase II Construcción de los cuestionarios

Durante esta fase se diseñaron dos instrumentos tomando en consideración los resultados de la primera fase cualitativa y el marco teórico del movimiento de competencias dentro de la psicología (Rubin et al, 2007).

Objetivo.

Diseñar y validar, los siguientes instrumentos: (a) Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura; (b) cuestionario docente para la evaluación del nivel de competencias de evaluación y de intervención de los estudiantes de psicología.

Estudio 2.1 Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura.

Para realizar la propuesta de este cuestionario se realizaron dos estudios. El primero de ellos fue un estudio piloto (Creswell, 2014) para mejorar las preguntas, el formato y las escalas de respuesta, así como también estimar la respuesta de los participantes e incorporar sus recomendaciones en las revisiones al instrumento. El segundo estudio tuvo como finalidad, documentar las evidencias psicométricas de validez de constructo y confiabilidad.

Objetivo.

Diseño y obtención de las propiedades psicométricas (validez de constructo y confiabilidad) de un cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura.

Diseño de investigación.

Se trata de un diseño no experimental de naturaleza transversal.

Estudio 2.1. Cuestionario versión 1.0 (piloto).

Se llevó a cabo un estudio preliminar con el objeto de optimizar las preguntas realizadas, el formato del cuestionario o las escalas de respuesta, así como para incorporar recomendaciones de parte de los participantes en la siguiente revisión del instrumento.

Participantes.

Se aplicaron 141 cuestionarios, 95 a estudiantes de pregrado, equivalente a un 30 % aproximado de la población total de los estudiantes de la licenciatura en psicología en la UAA. Un 18.9 % fueron hombres, 80 % mujeres y 1.1 % se identificó con otro (edad promedio 21.32 años; $DE = 1.63$). Asimismo, se aplicaron 46 cuestionarios a egresados de los programas de licenciatura en psicología de la UAA (15.2 % hombres y 84.8% mujeres, edad promedio de 28.63 años; $DE = 5.68$).

Instrumento.

Se compone de tres apartados, el primero contiene la presentación y glosario, para explicar a los participantes el objetivo del cuestionario y algunas particularidades de este. El siguiente apartado es el de datos de identificación y las instrucciones. El último apartado presenta 101 reactivos con 5 opciones de respuesta tipo Likert; evaluando los facilitadores y barreras que se relacionan con el profesorado de su institución y, los facilitadores y barreras que se relacionan con su propio comportamiento como estudiantes de la licenciatura en psicología.

Procedimiento.

Una vez que se obtuvo la información de los grupos focales, se elaboró un banco de reactivos considerando la codificación realizada para el análisis de contenido de la primera fase. Como resultado el banco de reactivos fue de 454 divididos en 6 dimensiones, que luego se hizo una primera revisión para evitar que se tuvieran reactivos redundantes entre sí, el banco de reactivos se redujo a 254. Este banco de reactivos fue revisado por el comité tutorial para que consideraran aspectos relacionados con la redacción de los enunciados, las opciones de respuesta y la estructura de los apartados. Después de esta revisión se obtuvo el cuestionario de 101 reactivos para su piloteo divididos en 4 dimensiones propuestas.

Se realizó un cuestionario en dos versiones para su aplicación, una versión física y otra en línea que fue realizada en la herramienta de Formularios de Google. Se acercó a los grupos de psicología de la UAA con ambas opciones, eligiendo los participantes realizar la versión en digital debido a que la consideraban más fácil de responder. La intención es que la aplicación del cuestionario sea censal, es decir, que se aplique a todos los estudiantes de la licenciatura en psicología. Sin embargo, la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

muestra de la UAA fue de solo 95 alumnos de un total aproximado de 350 alumnos inscritos, lo que representa un 27.14% de la población total.

Durante las últimas semanas del semestre 2018-1 se contactó a los representantes de grupo y a otros estudiantes para que sirvieran como porteros y contactaran al resto de sus compañeros para solicitarles contestar la versión del cuestionario en línea. [Para todos aquellos no tuvieron la oportunidad de contestarlo en línea, se solicitó a los tutores de grupo otorgaran tiempo de su clase para aplicar en físico o en línea el cuestionario]. La aplicación del cuestionario les tomó a los participantes un aproximado de 20 minutos.

Con la información de los cuestionarios, se construyó una base de datos utilizando el programa SPSS en su versión 23 y se realizaron los siguientes análisis estadísticos: (a) prueba *t* para muestras independientes, que permitió eliminar reactivos que no tenían la capacidad de discriminar entre los participantes que puntuaban más alto con respecto a los que lo hacían más bajo en cada una de las escalas del cuestionario; (b) un análisis de confiabilidad para determinar si los reactivos estantes se correlacionaban entre sí en cada escala y (c) un análisis factorial exploratorio que permitió eliminar reactivos que no parecían tener relación entre sí.

De manera que, a través de este proceder se tuvo una versión del cuestionario con menor número de reactivos, pero posiblemente más representativos. Dicha versión se aplicó después a un mayor número de participantes.

Resultados.

Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0.

La versión que fue piloteada del cuestionario poseía 101 reactivos, divididos en dos dimensiones. La primera dimensión del cuestionario fue la de barreras que contenía 48 reactivos, 19 referentes al profesorado y 29 del alumnado. Mientras que la segunda dimensión fue la de facilitadores, que contenía 53 reactivos, 26 referentes al profesorado y 27 al alumnado. Fueron 141 sujetos los que respondieron a ese primer piloteo.

Para realizar los análisis estadísticos del cuestionario, se dividieron las dimensiones en dos bases de datos independientes, la dimensión de facilitadores y la de barreras. Se realizó un análisis de

discriminación de reactivos a partir de grupos contrastados para cada una de las dimensiones. Lo que permitió realizar una prueba *t* de student para muestras independientes lo que permitió determinar si los reactivos permitían discriminar las respuestas de los estudiantes, eliminando aquellos con niveles de significancia mayores a 0.05. FE18 (Tienes en cuenta que la responsabilidad de adaptarse al contexto de las instituciones receptoras es en mayor medida tuya y no del paciente o grupo), FE23 (Buscas información sobre los temas de tu profesión más allá de lo que te sugiere el profesor o las lecturas recomendadas por el programa de la materia) y FE26 (Inviertes dinero en materiales y herramientas que puedan servirte para implementar actividades dentro de tus prácticas) para la dimensión de facilitadores (anexo, tabla 15) y BE12 (Prefieres trabajar en contextos que ya conoces a experimentar con nuevos contextos a manera de reto), BE13 (Consideras que para salir de una situación complicada solo debes darte tiempo y la respuesta se presentará eventualmente), BE14 (Consideras que tus propuestas de intervención pueden ser aplicadas con diferentes poblaciones o contextos) , BE15 (Consideras que tus propuestas de intervención grupal pueden aplicarse a cualquier grupo), BE18 (Implementas las estrategias de intervención tal y como las encuentras en la literatura), BE23 (Consideras que solo es necesario tener en cuenta lo que dice el paciente acerca de su problema) para la dimensión de barreras (anexo 1, tabla 16).

Como siguiente procedimiento se realizó un análisis de confiabilidad para eliminar aquellos reactivos que no parecen relacionarse con otros ítems de la escala, estableciéndose como límite inferior el .20. La escala de facilitadores obtuvo un coeficiente de Alpha de Cronbach de .92 (anexo 1, tabla 17), lo que indica que la escala parece fiable, y se eliminaron los reactivos FP08 (Son un buen modelo que seguir como profesionistas en psicología), FE14 (Monitoreas tu propio desempeño en búsqueda de áreas de oportunidad en tu persona) y FE24 (Solicitas desde el inicio del ciclo de prácticas que el profesor encargado defina los criterios de evaluación y lineamientos para realizar las actividades) por no poseer una correlación con los demás reactivos de la escala que fuera mayor al .20 (anexo 1, tabla 18). Por su parte, la escala de barreras posee un Alpha de Cronbach de .896 (anexo 1, tabla 19), también indica que la escala parece fiable, y se eliminó el reactivo BP12 (Tienen que ser reemplazados por otro profesor durante el semestre en una misma materia) por no poseer el coeficiente de correlación estipulado (anexo 1, tabla 20).

Ya con los reactivos eliminados de las bases de datos, se procedió a realizar la prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin para determinar si el análisis factorial estaba

justificado. Ambas dimensiones mostraron un coeficiente KMO adecuado, siendo de .772 para la dimensión de barreras (anexo 1, tabla 21) y de .805 para la dimensión de facilitadores (anexo 1, tabla 22), lo que indica que el análisis factorial es adecuado. Se estableció que todo reactivo que obtuviera valores menores a .40 y también aquellos que se cargaron a más de un factor fueran eliminados. FP12 (Dividen a su grupo en grupos más pequeños para monitorearlos mejor), FP13 (Se encuentran disponibles para resolver las dudas de los estudiantes a su cargo), FP15 (Repasan las teorías o metodologías de trabajo con poblaciones similares a las que los estudiantes encontrarán en sus prácticas antes de iniciarla), FP19 (Si dos profesores dan práctica a un mismo grupo se ponen de acuerdo para que todos los alumnos desarrollen los mismos aprendizajes), FE03 (Elaboras tus propuestas de intervención considerando el nivel de desarrollo o edad del paciente), FE07 (Distribuyes los tiempos y las actividades de intervención apropiadamente), FE19 (Eres capaz de ver las cosas desde el punto de vista del paciente o del grupo) y FE21 (Buscas estrategias para lidiar con tu nivel de estrés cuando interfiere con tus actividades durante las prácticas) de la dimensión de facilitadores fueron eliminados considerando estos criterios (anexo 1, tabla 23), así como los reactivos BE01 (Faltas a clases), BE07 (Se te dificulta expresar tus ideas y argumentos), BE09 (Tienes conflictos de opinión con tus profesores), BE10 (Tienes problemas interpersonales con tus compañeros de grupo), BE16 (Se te dificulta administrar el tiempo para aplicar actividades durante las sesiones de evaluación o intervención), BE17 (Tienes dificultades para cambiar tus actividades elegidas previamente durante el diseño de las intervenciones) y BE27 (Prefieres realizar otras actividades personales a estudiar o desarrollar actividades académicas) de la dimensión de barreras (anexo 1, tabla 24).

Al realizar el análisis factorial exploratorio, la dimensión de barreras se conformó de 12 componentes, de los cuales, solo siete contaron con al menos tres reactivos, por lo que se eliminaron BP13 (Exigen demasiado a sus estudiantes), BE08 (Te resistes a modificar tus formas de trabajo un profesor te propone trabajar de otra forma), BP10 (Centran sus críticas en un estudiante particular), BP11 (Centran sus críticas en un grupo de estudiantes), BE26 (Prefieres obtener una buena calificación a un aprendizaje de calidad), BP06 (Consideras que careces de las herramientas necesarias para realizar actividades que las prácticas te exigen), BE02 (Consideras que puedes hacer mejor trabajo por tu cuenta que con la ayuda de un profesor), BE25 (Consideras que tu bajo nivel de competencia es debido a que tus profesores no te han enseñado adecuadamente) los cuales formaban parte del resto de los componentes que no cumplieron con los criterios establecidos. La

presencia de este número de componentes también se sugiere por los análisis del Scree plot para la escala de barreras (Figura 3) donde el codo está situado entre el número de componente 11 o 12.

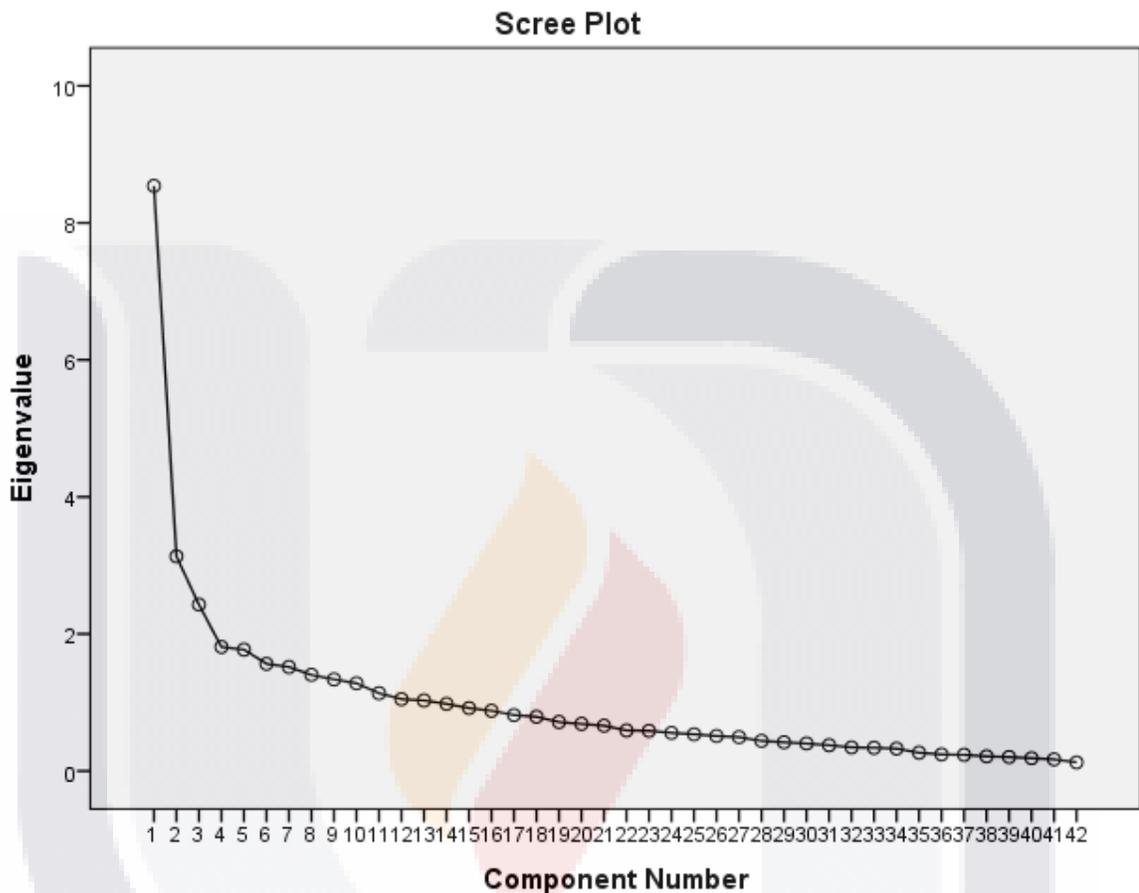


Figura 3. Scree plot de la escala de barreras en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0

De la misma manera, en la dimensión de facilitadores nos encontramos con 12 componentes, de los cuales solo seis contaron con al menos tres reactivos, por lo que se eliminaron también FP14 (Mantienen contacto con las autoridades de las instituciones receptoras), FP17 (Ayudan a los estudiantes con la redacción de informes o documentos para la institución receptora), FE01 (Buscas información sobre los fenómenos psicológicos más comunes en la población donde realizarás tus prácticas), FE02 (Buscas referencias cuando te enfrentas a situaciones complicadas), FP16 (Verifican la consistencia teórica de las propuestas de evaluación o intervención de los estudiantes a su cargo), FE22 (Consideras importante conocer el cambio en las funciones psicológicas durante el ciclo vital

de los individuos), FE20 (Disfrutas las actividades que realizas durante tus prácticas), FP23 (Felicitan a los estudiantes a su cargo cuando realizan actividades o procedimientos de manera sobresaliente) y FE27 (Te reúnes en pequeños grupos con otros estudiantes para conversar acerca de tus aprendizajes) por no cumplir con los criterios establecidos. La presencia de este número de componentes también se sugiere por los análisis del Scree plot para la escala de facilitadores (Figura 4) donde el codo está situado entre el número de componente 12.

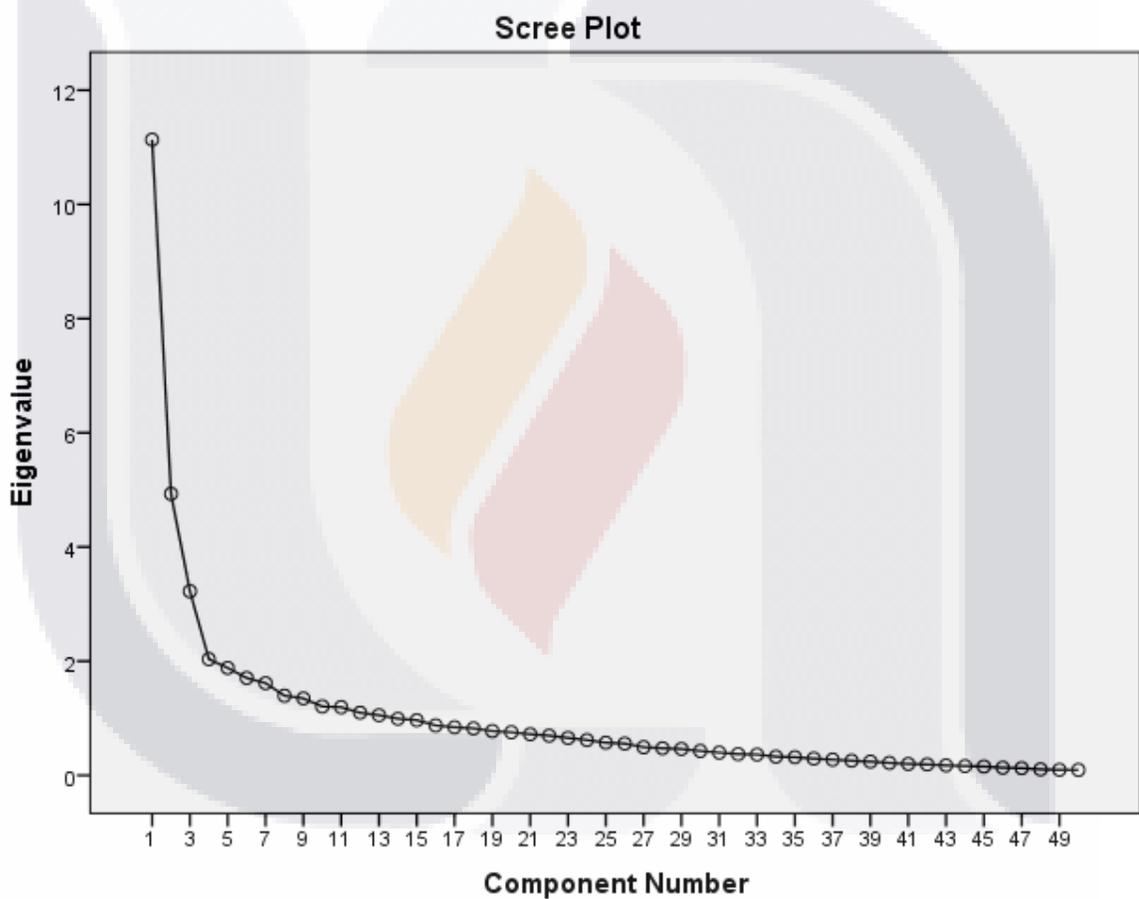


Figura 4. Scree plot de la escala de facilitadores en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0

De manera que la dimensión facilitadores se compone ahora de un total de 30 reactivos organizados en seis componentes principales (tabla 25).

Tabla 25.

Componentes principales para la dimensión de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0

1	2	3	4	5	6
Monitoreo del profesor	Preparación del estudiante	Estudiante reflexivo	Respeto por el proceso de formación del estudiante	Adaptabilidad del estudiante	Flexibilidad del estudiante
FP02	FE04	FE09	FP18	FE08	FP10
FP03	FE05	FE10	FP20	FE13	FP11
FP04	FE06	FE11	FP01	FE16	FP22
FP05	FE17	FE12			
FP06	FE25	FE15			
FP07					
FP09					
FP21					
FP24					
FP25					
FP26					
Alpha de Cronbach					
.905	.829	.773	.661	.653	.593

Nota: Elaboración propia

El primer componente de la dimensión de facilitadores se le ha denominado Monitoreo del profesor y cuenta con 11 reactivos (FP02, FP03, FP04, FP05, FP06, FP07, FP09, FP21, FP24, FP25 y FP26; Alpha de Cronbach, .91) los cuales describen las actividades que los profesores realizan para facilitar la transferencia del conocimiento en sus estudiantes mediante el monitoreo de la actividad del estudiante y promoción de espacios para que el estudiante desarrolle su capacidad reflexiva.

El segundo componente de la dimensión de facilitadores se le ha denominado Preparación del estudiante y cuenta con 5 reactivos (FE04, FE05, FE06, FE17 y FE25; Alpha de Cronbach, .83) los cuales describen las actividades que realizan los estudiantes para prepararse para realizar su trabajo de intervención.

El tercer componente de la dimensión de facilitadores se le ha denominado Estudiante reflexivo y cuenta con 5 reactivos (FE09, FE10, FE11, FE12 y FE15; Alpha de Cronbach, .77) los cuales describen actitudes de parte de los estudiantes que favorecen el proceso de transferencia del conocimiento por medio de la facilitación del proceso de negociación de significados con otros.

El cuarto componente de la dimensión de facilitadores se le ha denominado Respeto por el proceso de formación del estudiante y cuenta con 3 reactivos (FP01, FP18 y FP23; Alpha de Cronbach, .66) los cuales describen actitudes por parte del profesor que consideran el proceso de formación que el estudiante hasta el momento para diseñar actividades que favorezcan el proceso de transferencia del conocimiento.

El quinto componente de la dimensión de facilitadores se conforma de 3 reactivos (FE08, FE13 y FE16; Alpha de Cronbach, .65) que indican la capacidad del estudiante para recibir críticas y adaptar su comportamiento a los estándares que los escenarios de prácticas le demandan. Se propone denominar a este componente como Adaptabilidad del estudiante.

El sexto componente de la dimensión de facilitadores se le ha denominado Indicaciones del profesor y cuenta con tres reactivos (FP10, FP11 y FP22; Alpha de Cronbach, .59) los cuales hacen referencia a las acciones que los profesores hacen para modelar, instigar y sugerir conductas en sus estudiantes para mejorar su desempeño ante las demandas que los escenarios de prácticas les exigen.

Por su parte, la dimensión de barreras se compone de 25 reactivos totales, dividido en siete componentes principales (tabla 26).

Tabla 26.

Componentes principales para la dimensión de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0

1	2	3	4	5	6	7
Autoritarismo del profesor	Desmotivación del estudiante	Inseguridad del estudiante	Profesor ausente	Problemas en la administración del tiempo del estudiante	Problemas en la administración del tiempo del profesor	Falta de reciprocidad alumno - profesor
BP03	BE03	BE11	BP09	BE28	BP15	BP14
BP04	BE04	BE19	BP17	BE29	BP16	BP01
BP05	BE05	BE20	BP19	BE21	BP18	BP02
BP07			BE06	BE24		BE22
BP08						
Alpha de Cronbach						
.81	.79	.70	.71	.56	.62	.51

Nota: Elaboración propia

Nos encontramos pues, con un primer componente denominado Autoritarismo del profesor, en el que se agrupan cinco reactivos (BP03, BP04, BP05, BP07 y BP08; Alpha de Cronbach, .81) los cuales

describen actitudes y acciones que realizan los profesores cuando no consideran el proceso de formación previo de los estudiantes y dificultan por tanto el proceso de transferencia de conocimiento de cada uno de sus alumnos.

El segundo componente de la dimensión de barreras se le ha denominado Desmotivación del estudiante y cuenta con tres reactivos (BE03, BE04 y BE05; Alpha de Cronbach, .79), los cuales indican la falta de compromiso o motivación del estudiante a realizar lo que se espera de él en sus prácticas debido a que sus prioridades podrían estar en otras actividades de índole personal o interpersonal ajenos a sus actividades académicas.

El tercer componente de la dimensión de barreras se le ha denominado Inseguridad del estudiante y cuenta también con tres reactivos (BE11, BE19 y BE20; Alpha de Cronbach, .70) que hacen referencia a las dificultades percibidas por los estudiantes durante la realización de sus prácticas y que pueden dificultar su proceso de transferencia del conocimiento al no estar en las condiciones óptimas para que el proceso se lleve a cabo.

El cuarto componente de la dimensión de barreras se le ha denominado Profesor ausente y se conforma de cuatro reactivos (BP09, BP17, BP19, BE06; Alpha de Cronbach, .71) que describen los comportamientos del profesor cuando deja solo al estudiante frente a los retos que las prácticas le presentan y espera que el alumno adquiera el conocimiento sin ayudarlo en el proceso de transferencia.

El quinto componente de la dimensión de barreras se le ha denominado Problemas en la administración del tiempo por el estudiante y posee cuatro reactivos (BE28, BE29, BE21 y BE24; Alpha de Cronbach, .56) y hace referencia a los problemas que tienen los estudiantes para distribuir adecuadamente el tiempo que invierten en el proceso de transferencia del conocimiento, especialmente cuando éste tiene lugar con otras personas y particularmente en los trabajos en equipo que hace con sus compañeros.

El sexto componente de la dimensión de barreras se le ha denominado Problemas en la administración del tiempo por el profesor y posee tres reactivos (BP15, BP16 y BP18; Alpha de Cronbach, .62), los cuales hacen referencia a la inadecuada administración del tiempo que el profesor hace de sus actividades para que el proceso de transferencia del conocimiento sea óptimo,

pues desaprovecha el tiempo de clase, da mayor énfasis a temas ajenos al proceso de transferencia o su horario hace difícil encontrarlo para que los alumnos clarifiquen dudas.

El último componente de la dimensión de barreras contiene cuatro reactivos (BP14, BP01, BP02 y BE22; Alpha de Cronbach, .51) los cuales parecen menos homogéneos entre sí que en otros componentes. Dichos reactivos indican acciones por parte del profesor que obstaculizan el proceso de transferencia del conocimiento al dificultar la interacción con sus alumnos y la entrega después de la fecha acordada de trabajos académicos por parte del estudiante. Parece adecuado denominar a este componente con el nombre de Falta de reciprocidad alumno-profesor.

Discusión estudio 2.1 piloteo.

Después de la primera fase del diseño mixto secuencial exploratorio que fue de naturaleza cualitativa se obtuvieron códigos que sirvieron de base para el desarrollo de un cuestionario sobre facilitadores y barreras en la formación del psicólogo profesional. Considerando la cantidad de reactivos que posee (101) y el total de la población objetivo (370 aproximadamente), se consideró en esta segunda fase del diseño, realizar este estudio piloto para reducir el número de reactivos y así, tener una versión más adecuada para realizar un análisis de discriminación de reactivos con una muestra mayor. Ahora ya se cuenta con un instrumento que posee 65 reactivos, valores de confiabilidad de Alpha de Cronbach de .98 en su dimensión de facilitadores y Alpha de Cronbach de .88 en su dimensión de barreras, cuyas preguntas, formato y escalas de respuesta se modificaron en función de las recomendaciones de los propios participantes y los resultados de los análisis estadísticos realizados.

Estudio 2.2 Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

En el presente estudio se llevó a cabo una aplicación de la versión piloto del cuestionario para la obtención de las propiedades psicométricas (validez de constructo y confiabilidad) de un cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura para documentar las evidencias psicométricas de validez de constructo y confiabilidad.

Método.***Participantes.***

Se aplicaron 230 cuestionarios a estudiantes de pregrado, equivalente a un 60% aproximado de la población total de los estudiantes de licenciatura de la UAA. 24.78 % fueron hombres, 74.78 % mujeres y 0.43 % se identificó con otro (edad promedio 20.51 años; $DE = 2.08$)

Instrumento.

Se compone de tres apartados, el primero contiene la presentación que explica a los participantes el objetivo del cuestionario. El siguiente apartado es el de datos de identificación y las instrucciones. El último apartado presenta los 40 reactivos obtenidos del estudio previo, cuenta con 5 opciones de respuesta tipo Likert (siempre, frecuentemente, pocas veces, nunca y no aplica); evaluando los facilitadores y barreras que se relacionan con el profesorado de su institución y, los facilitadores y barreras que se relacionan con su propio comportamiento como estudiantes de la licenciatura en psicología.

Procedimiento.

Al finalizar los análisis estadísticos de la versión de piloteo. La versión piloteo de 65 reactivos divididos en dos dimensiones fue elaborada utilizando la herramienta de Formularios de Google. Al igual que en la aplicación anterior, se buscó realizar una aplicación censal. Por lo que se modificó la estrategia para las aplicaciones. Durante mediados del semestre 2018-2 se contactó a compañeros profesores que dieran clase a cada uno de los semestres de la licenciatura y se les pidió que permitieran a sus alumnos ir al laboratorio de pregrado a contestar la versión en línea del cuestionario.

Para asegurar la participación de los estudiantes el aplicador se presentó en su horario de clase en la sesión acordada con el profesor encargado del grupo, se les explicó el procedimiento a los estudiantes y llevó personalmente a los alumnos al laboratorio de pregrado del centro de ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, no todos llegaron al laboratorio pues fue notorio que el número que se dispusieron a contestar el cuestionario en el laboratorio no era el mismo de los que se encontraban a cargo del profesor o profesores en su o sus salones de clase, quizá negándose a

participar del cuestionario sin expresarlo abiertamente, no obstante, no se tiene el número específico.

Ya en el laboratorio se les informó a los participantes los objetivos del estudio, y se aseguró su confidencialidad, ya que el acceso de a sus datos personales solo lo tendría el investigador, y si la IES requería alguna información, se le proporcionaría solo los promedios grupales y el de todos los grupos. También que, si alguien deseaba no participar, estaba en su derecho de rehusarse. Así pues, después de una semana de aplicaciones, se completaron 230 cuestionarios.

Al igual que la anterior aplicación, con la información de los cuestionarios, se construyó una base de datos utilizando el programa SPSS en su versión 23, al igual que en el estudio anterior se realizaron los siguientes análisis estadísticos: (a) prueba *t* para muestras independientes, que permitió eliminar reactivos que no tenían la capacidad de discriminar entre los participantes que puntuaban más alto con respecto a los que lo hacían más bajo en cada una de las escalas del cuestionario; (b) un análisis de confiabilidad para determinar si los reactivos estantes se correlacionaban entre sí en cada escala y (c) un análisis factorial exploratorio que permitió eliminar reactivos que no parecían tener relación entre sí.

Resultados.

Para realizar los análisis estadísticos del cuestionario, se dividieron las dimensiones en dos bases de datos independientes, la dimensión de facilitadores y la de barreras. Se realizó un análisis de discriminación de reactivos a partir de grupos contrastados para cada una de las dimensiones. Lo que permitió realizar una prueba *t de student* para muestras independientes lo que permitió determinar si los reactivos permitían discriminar las respuestas de los estudiantes, eliminado aquellos con niveles de significancia mayores a 0.05. Siendo eliminados FP07 de la dimensión de facilitadores (anexo 1, tabla 27) y BP01 de la dimensión de barreras (anexo 1, tabla 28).

Como siguiente procedimiento se realizó un análisis de confiabilidad para eliminar aquellos reactivos que no parecen relacionarse con otros ítems de la escala, estableciéndose como límite inferior el .20. La escala de facilitadores obtuvo un coeficiente de Alpha de Cronbach de .973 (anexo 1, tabla 29), lo que indica que la escala parece fiable, y se eliminaron los reactivos FP01 (Respetan la forma en que los estudiantes han venido trabajando durante su formación) y FP09 (Se encuentran disponibles para resolver las dudas de los estudiantes a su cargo) por no poseer una correlación con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los demás reactivos de la escala que fuera mayor al .20 (anexo 1, tabla 30). Por su parte, la escala de barreras posee un Alpha de Cronbach de .881 (anexo 1, tabla 31), también indica que la escala parece fiable, y se eliminó el reactivo BP04, BP13 y BP14 por no poseer el coeficiente de correlación estipulado (anexo 1, tabla 32).

Ya con los reactivos eliminados de las bases de datos, se procedió a realizar la prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin para determinar si el análisis factorial estaba justificado. Ambas dimensiones mostraron un coeficiente KMO adecuado, siendo de .858 para la dimensión de barreras (anexo 1, tabla 33) y de .968 para la dimensión de facilitadores (anexo 1, tabla 34). Permitiendo eliminar los reactivos que obtuvieron valores menores a .40 y también aquellos que se cargaron a más de un factor. FP06 (Motivan a los estudiantes que realizan sus prácticas a resolver los problemas que se presentan por sí mismos), FP08 (Reúnen a sus alumnos que están realizando sus prácticas para retroalimentar el trabajo del día o la semana), FP12 (Verifican la consistencia teórica de las propuestas de evaluación o intervención de los estudiantes a su cargo), FP13 (Ayudan a los estudiantes con la redacción de informes o documentos para la institución receptora), FP14 (Asignan los casos o las actividades que se van a realizar a partir de un diagnóstico previo de las competencias de sus estudiantes), FP18 (Invitan continuamente a los estudiantes a reflexionar sobre las actividades que realizan en sus prácticas), FP19 (Tienen contactos en instituciones que permiten que el grupo de estudiantes puedan realizar sus prácticas), FP20 (Entregan a los estudiantes un cronograma con lineamientos y fechas para entrega de los documentos probatorios de sus actividades a realizar durante sus prácticas), FE06 (Analizas críticamente el resultado de tus acciones durante las actividades que realizas en tus prácticas) y FE07 (Observas el desempeño de tus compañeros buscando estrategias que pudieras aplicar para mejorar tu desempeño durante tus prácticas) de la dimensión de facilitadores fueron eliminados considerando estos criterios (anexo 1, tabla 35), así como los reactivos BP04 (Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar su formación previa), BP05 (Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar sus preferencias teórico-metodológicas), BP10 (Exceden su tiempo de clases), BP11 (Es difícil encontrarlos para clarificar dudas fuera del horario de clases) y BE07 (Te sientes inseguro para trabajar con una población específica, como niños o adolescentes) de la dimensión de barreras (anexo 1, tabla 36).

Al realizar el análisis factorial exploratorio, la dimensión de barreras se conformó de 6 componentes, de los cuales, solo cuatro contaron con al menos tres reactivos, por lo que se eliminaron BP13

(Durante la clase platican de otros temas no relacionados con el curso), BP09 (Remarcan las diferencias entre el desempeño de los equipos de trabajo de sus estudiantes) y BP02 (Reprenden a los estudiantes por no cumplir con los estándares que les exigen) los cuales formaban parte del resto de los componentes que no cumplieron con los criterios establecidos. La presencia de este número de componentes también se sugiere por los análisis del Scree plot para la escala de barreras (Figura 5) donde el codo está situado entre el número de componente 5 o 6.

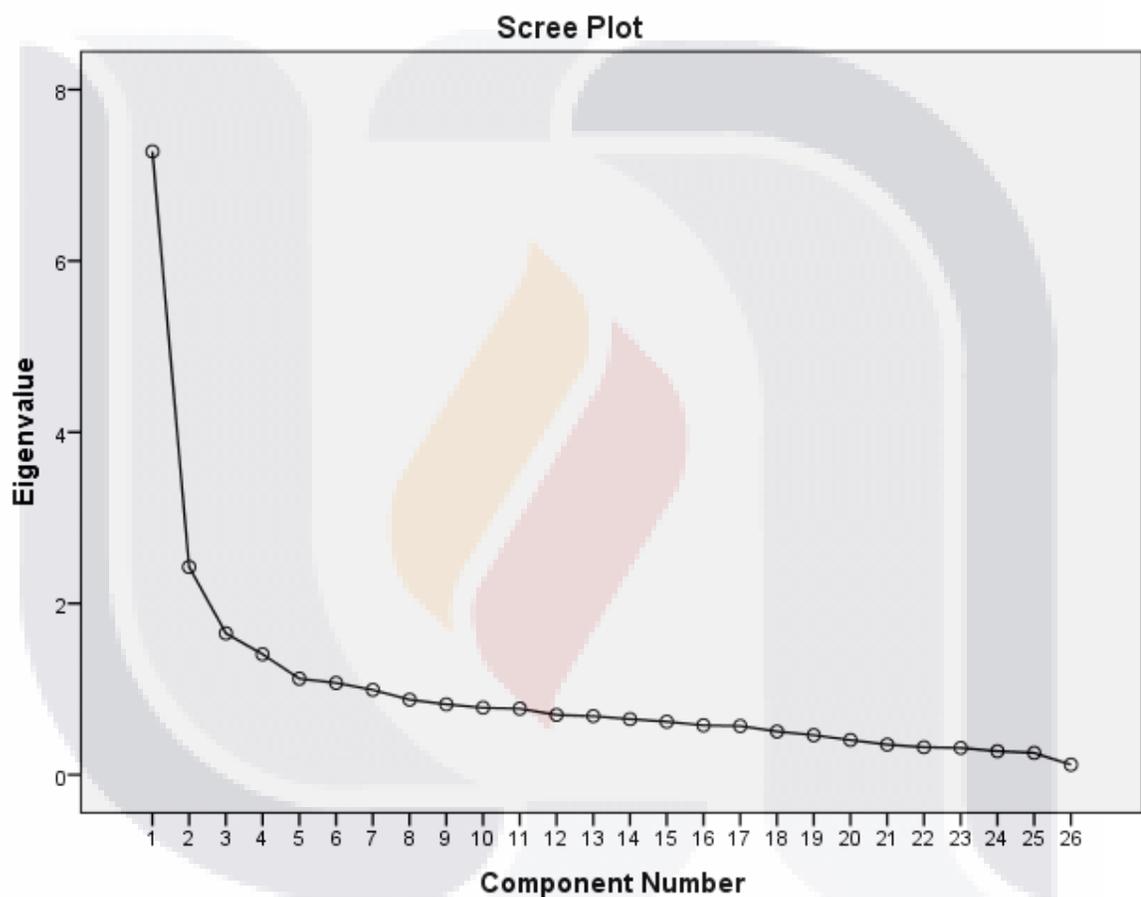


Figura 5. Scree plot de la escala de barreras en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Mientras que, en la dimensión de facilitadores nos encontramos con tres componentes que se mantuvieron por tener cada uno de ellos al menos tres reactivos. La presencia de este número de componentes también se sugiere por los análisis del Scree plot para la escala de facilitadores (Figura 6) donde el codo está situado entre el número de componente 3.

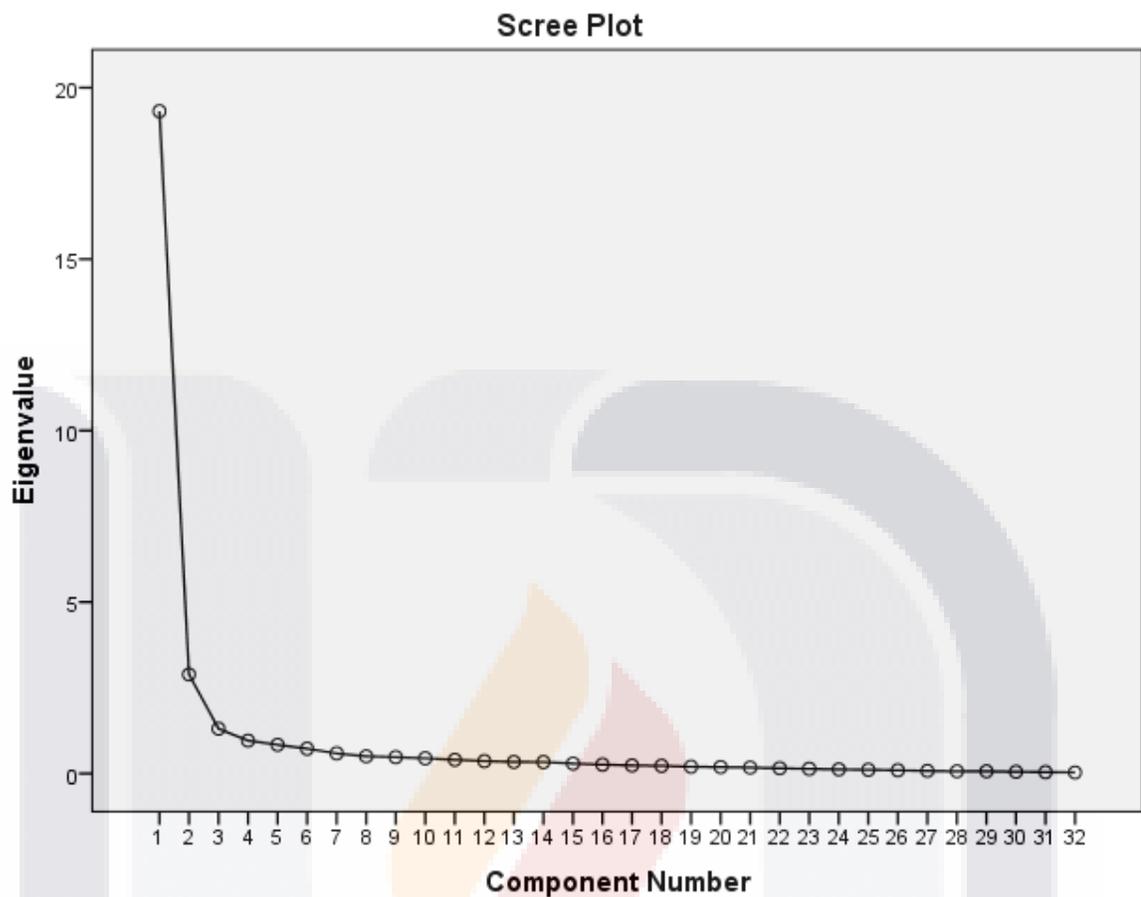


Figura 6. Scree plot de la escala de facilitadores en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

De manera que la dimensión facilitadores se compone ahora de un total de 22 reactivos organizados en tres componentes principales (tabla 37).

Tabla 37.

Componentes principales para la dimensión de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

1	2	3
Alumno comprometido	Monitoreo del profesor	Supervisión del profesor
FE01	FP02	FP10
FE02	FP03	FP15
FE03	FP04	FP16
FE04	FP05	FP17
FE05	FP11	
FE08		
FE09		

FE10		
FE11		
FE12		
FE13		
FE14		
FE15		
	Alpha de Cronbach	
	.979	.918
		.691

Nota: Elaboración propia

El primer componente es el que más reactivos posee. Son 13 reactivos (FE01, FE02, FE03, FE04, FE05, FE08, FE09, FE10, FE11, FE12, FE13, FE14, FE15) y se ha denominado Alumno comprometido. En el que se agruparon reactivos que, en la versión anterior del cuestionario estaban agrupados en diferentes componentes. Los reactivos en este componente son todos aquellos que en la escala mencionan las acciones que realiza el estudiante para facilitar el proceso de transferencia de conocimiento, entre las que se encuentran la preparación previa a las actividades a realizar en los escenarios de práctica, la reflexión sobre los alcances del trabajo psicológico y el monitoreo de las propias acciones y resultados dentro del contexto de práctica.

Por su parte los otros dos componentes contienen la totalidad de reactivos que hacen referencia a los comportamientos que realiza el profesor para facilitar la transferencia del conocimiento. El segundo componente se ha denominado Monitoreo del profesor y posee 5 reactivos (FP02, FP03, FP04, FP05, FP11) que indican las actividades que hace el profesor para preparar y monitorear a los estudiantes que realizarán sus prácticas. Mientras que el tercer componente, Supervisión del profesor contiene cuatro reactivos (FP10, FP15, FP16, FP17) que hacen referencia a comportamientos del profesor que tienen por objeto promover un entorno en el cual los estudiantes puedan desarrollarse.

Al realizar un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos por los participantes que contestaron esta versión final del cuestionario (tabla 38) encontramos que, en primer componente (alumno comprometido) posee una varianza considerable con respecto a las varianzas obtenidas por los otros dos componentes (monitoreo del profesor, supervisión del profesor). Aunque se tiene que considerar el que posee un número mayor de reactivos que los otros dos componentes también.

Considerando también las puntuaciones promedio en cada uno de los componentes y contrastándolas con respecto al semestre en el cual cursan los participantes actualmente se aprecia

que, el primer componente (alumno comprometido) y el segundo (monitoreo del profesor), las puntuaciones obtenidas por los participantes son mayores en los semestres de cuarto a noveno con respecto a las puntuaciones obtenidas por los participantes de primer a tercer semestre (figuras 7 y 8). Dicha diferencia en las puntuaciones promedio, no se aprecia para el tercer componente (supervisión del profesor, figura 9).

Tabla 38.

Estadísticas descriptivas para los componentes principales para la dimensión de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

	1	2	3
	Alumno comprometido	Monitoreo del profesor	Supervisión del profesor
Media	26.57	10.89	9.34
Desviación estándar	19.56	6.59	3.63
Varianza	382.56	43.37	13.14
Percentil 25	6.00	4.75	8.00
Percentil 50	38.50	14.00	10.00
Percentil 75	45.00	16.00	12.00

Nota: Elaboración propia

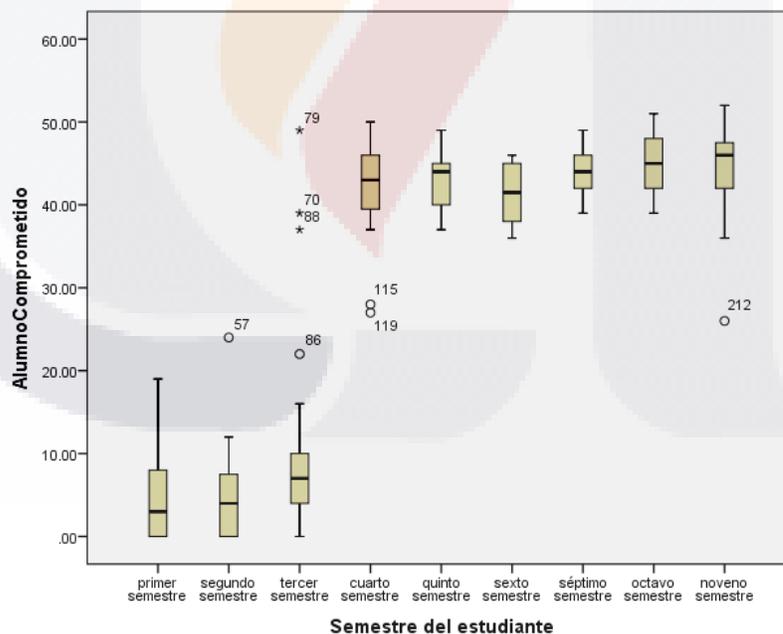


Figura 7. Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Alumno comprometido de la escala de facilitadores en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

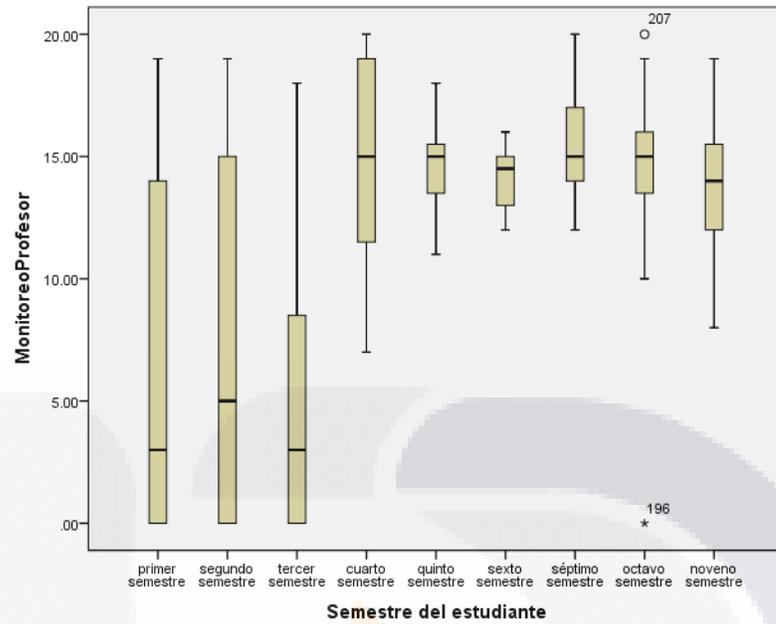


Figura 8. Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Monitoreo del profesor de la escala de facilitadores en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

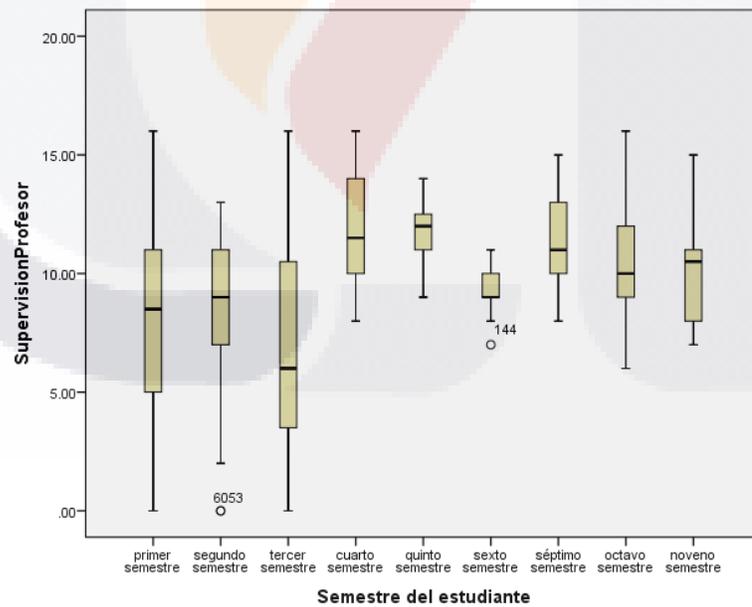


Figura 9. Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Supervisión del profesor de la escala de facilitadores en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Por su parte, la dimensión de barreras se compone de 18 reactivos totales, dividido en cuatro componentes principales (tabla 38).

Tabla 39.

Componentes principales para la dimensión de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

1	2	3	4
Falta de competencias	Autoritarismo del profesorado	Dificultades para trabajar en equipo	Factores ajenos a la universidad
BP08	BP03	BE06	BE01
BP12	BP06	BE11	BE02
BP14	BP07	BE15	BE12
BE03	BE05	BE16	
BE08			
BE09			
BE10			
Alpha de Cronbach			
.865	.766	.632	.657

Nota: Elaboración propia

El primer componente se denomina Falta de competencias, cuenta con siete reactivos (BP08, BP12, BP14, BE03, BE08, BE09 y BE10) los cuales describen acciones del profesor que está encargado de los alumnos que realizan sus prácticas que dificultan el proceso de transferencia de conocimiento al relegar la mayor parte de la responsabilidad en sus estudiantes, en consecuencia, también se agrupan en este componente los reactivos que describen las actitudes y sensaciones en el estudiante de estar realizando sus prácticas sin la seguridad que podría tener si el profesor encargado lo monitoreara más de cerca.

El segundo componente es llamado Autoritarismo del profesorado, posee cuatro reactivos (BP03, BP06, BP07 y BE05), tres de ellos indican actitudes negativas que toma el profesorado, las cuales también se agruparon en el instrumento piloto en este componente. Solo uno de estos cuatro reactivos hace referencia al alumnado, el de tener conflictos con el profesor, lo que puede ser una consecuencia de las actitudes que toma el profesor.

El tercer componente se relaciona con las dificultades que tiene el estudiante para hacer trabajo en equipo, en consecuencia, se denomina Dificultades para trabajar en equipo y posee 4 reactivos (BE06, BE11, BE15 y BE16).

El último factor se le llama Factores ajenos a la universidad y contiene tres reactivos (BE01, BE02 y BE12) en los cuales el alumno indica la presencia de factores externos a la universidad que impactan negativamente al desempeño que tiene en las actividades académicas que la universidad le exige.

Al realizar un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos por los participantes que contestaron esta versión final del cuestionario (tabla 40) encontramos que, en primer componente (falta de competencias) posee una varianza considerable con respecto a las varianzas obtenidas por los otros tres componentes (autoritarismo del profesor, dificultades para trabajar en equipo, factores ajenos a la universidad). Aunque se tiene que considerar el que posee un número mayor de reactivos que los otros tres componentes también.

Considerando también las puntuaciones promedio en cada uno de los componentes y contrastándolas con respecto al semestre en el cual cursan los participantes actualmente se aprecia que, en el primer componente (falta de competencias) las puntuaciones obtenidas por los participantes son mayores en los semestres de cuarto a noveno con respecto a las puntuaciones obtenidas por los participantes de primer a tercer semestre (figura 10). De manera similar, se aprecia en el segundo componente (autoritarismo del profesor) un aumento más modesto de las puntuaciones medias de los semestres de quinto a noveno con respecto de los semestres de primero a cuarto (figura 11). Finalmente, con respecto a los dos restantes componentes (dificultades para trabajar en equipo, factores ajenos a la universidad) no mostraron diferencias entre las puntuaciones promedio de los participantes (figura 12, figura 13).

Tabla 40.
*Estadísticas descriptivas para los componentes principales para la dimensión de barreras.
 Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura,
 versión final.*

	1	2	3	4
	Falta de competencias	Autoritarismo del profesorado	Dificultades para trabajar en equipo	Factores ajenos a la universidad
Media	9.73	6.53	7.30	6.35
Desviación estándar	5.30	2.00	2.15	1.71
Varianza	28.12	3.99	4.63	2.93
Percentil				
25	5.00	5.00	6.00	5.00
50	10.00	6.00	7.00	6.00
75	14.00	8.00	9.00	8.00

Nota: Elaboración propia

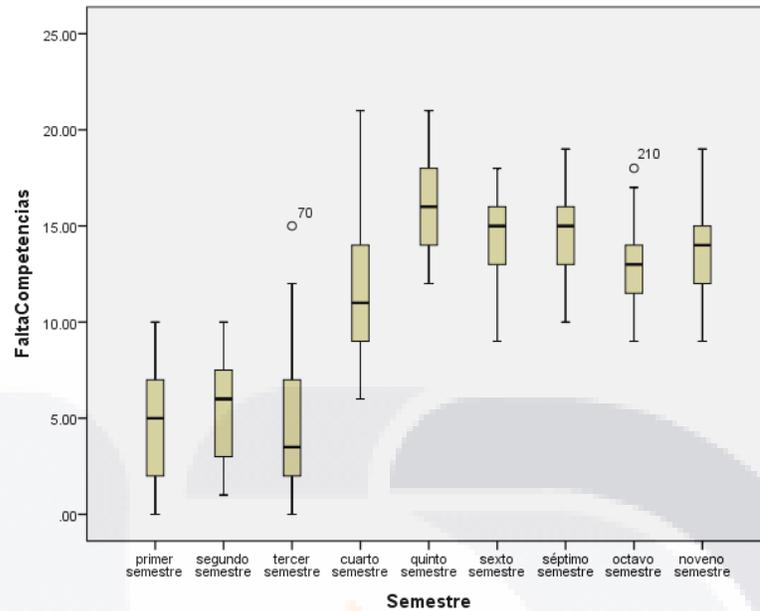


Figura 10. Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Falta de competencias de la escala de barreras en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

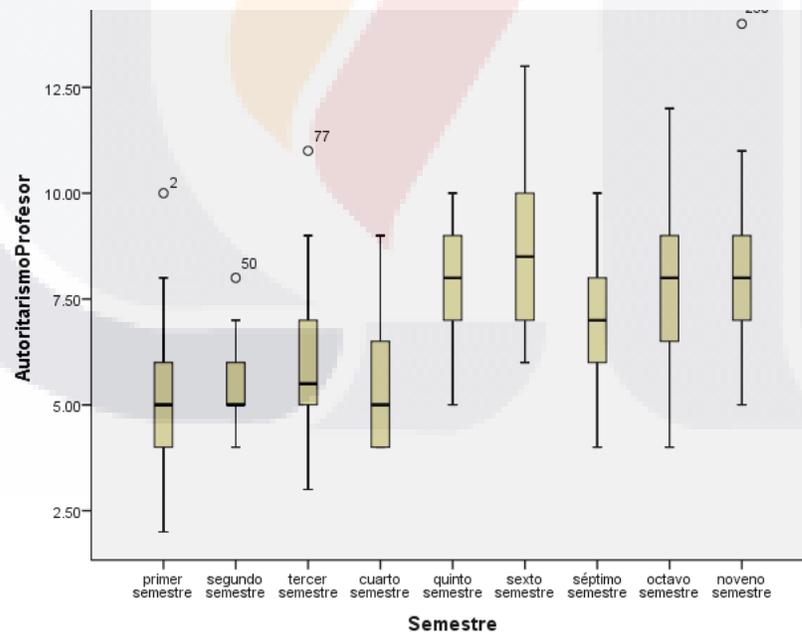


Figura 11. Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Autoritarismo del profesor de la escala de barreras en el Cuestionario da facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

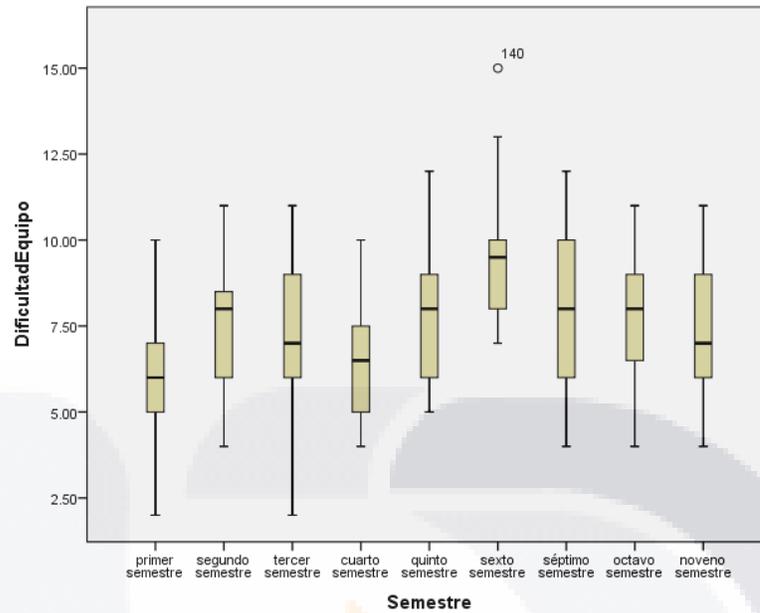


Figura 12. Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Dificultades para trabajar en equipo de la escala de barreras en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

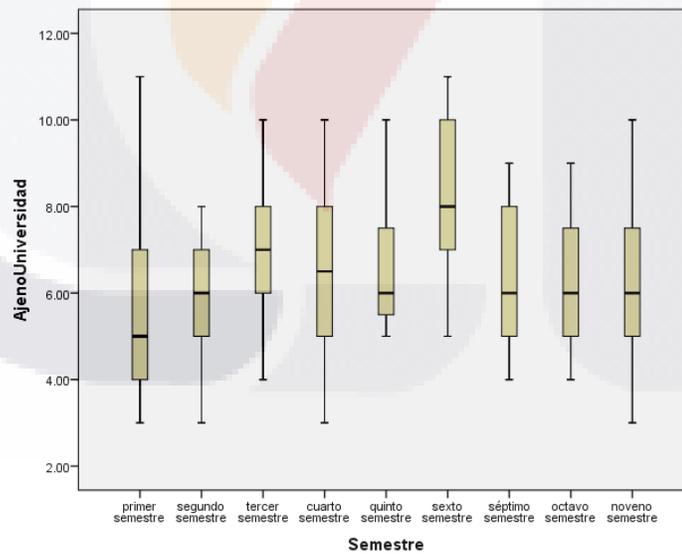


Figura 13. Puntuaciones promedio, por semestre, de los participantes en el componente de Factores ajenos a la Universidad de barreras en el Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Discusión estudio 2.2. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Considerando los datos obtenidos de la primera fase del estudio. El número de facilitadores y barreras se redujo considerablemente, lo que puede indicar que, algunas de las situaciones con las que se encontraron los participantes de los grupos focales fueron particulares a su formación y no generalizables a otros grupos de estudiantes. Asimismo, considerando los resultados del estudio piloto, los análisis estadísticos de discriminación de reactivos mostraron un comportamiento diferente en algunos de los reactivos. Dado a que en la segunda aplicación con la versión depurada del cuestionario pudo aplicarse a un mayor número de participantes, al tiempo en que constaba con menor número de reactivos, podemos considerar que las interpretaciones que derivemos de sus resultados serán mejores que en el estudio piloto.

Considerando como se comportaron las puntuaciones promedio de los participantes de distintos semestres se aprecia que hay un incremento de las puntuaciones de los participantes particularmente desde el cuarto semestre, como lo es el caso para el componente de Alumno comprometido y Monitoreo del profesor en la escala de facilitadores y; Falta de competencias y Autoritarismo del profesor en la escala de barreras. Esto coincide con que en la UAA en el cuarto semestre comienzan a impartirse las materias de Taller, en las cuales el estudiante realiza una práctica supervisada.

Posiblemente, al enfrentarse a las demandas concretas del escenario en donde tienen que atender a las problemáticas que presentan personas reales y no casos teóricos perciben que, para desempeñar bien las actividades del taller, requieren tener un mayor compromiso como estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje y también, valoran más el que el profesor los monitoree sus actividades y su progreso en la adquisición de sus competencias de evaluación e intervención en psicología.

Así también, la experiencia en Taller podría influir en que los estudiantes se reconocieran en falta de las competencias necesarias para desempeñar las actividades que el Taller demanda para la atención a las personas que requieren de una evaluación e intervención psicológicas. Asimismo, la naturaleza del Taller como un espacio para la práctica supervisada los haría más sensibles a reconocer la importancia de una buena relación interpersonal con su profesor como un elemento primordial para facilitar su proceso de adquisición de competencias, y por consiguiente, reconocer

que, un profesor con características autoritarias se convierte en una barrera importante para dicho proceso.

Estudio 3. Cuestionario para evaluación de competencias de evaluación e intervención en estudiantes de pregrado en psicología

Se diseñó un cuestionario para que los profesores encargados de las materias de Taller o supervisores de las prácticas profesionales pudieran evaluar las competencias de evaluación e intervención de los alumnos a su cargo.

Objetivo.

Se pretende diseñar un cuestionario para que los profesores encargados de las materias de Taller o supervisores de las prácticas profesionales pudieran evaluar las competencias de evaluación e intervención de los alumnos a su cargo.

El instrumento en su versión final se compone de dos escalas. (a) Escala de la competencia funcional de evaluación que se refiere a la competencia que posee el psicólogo profesional para realizar evaluaciones y diagnóstico de problemas, capacidades y asuntos relacionados con individuos, grupos y/u organizaciones y, cuenta con 36 reactivos. (b) Escala de la competencia funcional de intervención que se refiere a la competencia que posee el psicólogo profesional para diseñar y realizar intervenciones para aliviar el sufrimiento y promover la salud y bienestar de los individuos, grupos y/u organizaciones y, cuenta con 33 reactivos.

Método.

Participantes.

Fueron seleccionados cinco jueces del área de educación, expertos en el tema de las competencias con un rango de 9 a 12 años en el estudio del tema. Tres jueces varones y dos mujeres, con una edad promedio de 49.20 años ($DE = 7.46$).

Instrumentos.

Escala de competencias funcionales de evaluación – intervención. Tiene como objetivo evaluar el desarrollo de las competencias de evaluación e intervención en estudiantes de la licenciatura de psicología en la UAA. Se compone de 3 apartados. El primer apartado es una sección para los datos de identificación del juez y presentación del cuestionario; un segundo apartado con las instrucciones generales para los jueces y; un tercer apartado donde se presentan los reactivos para que los jueces evalúen su pertinencia en cada escala, dimensión y sus tres opciones de respuesta tipo Likert (no la posee, la está desarrollando y la ha adquirido). El instrumento en su versión para ser evaluado por los jueces se decidió dividir los reactivos en sus dos escalas, la de evaluación y la de intervención, para facilidad de los jueces. Quedando entonces una versión que contenía los reactivos de la escala de evaluación con 6 dimensiones y 58 reactivos organizados en cada dimensión por conocimientos, habilidades y actitudes, y; otra versión que contenía los reactivos de la escala de intervención con 5 dimensiones y 55 reactivos organizados en cada dimensión por conocimientos, habilidades y actitudes.

Procedimiento.

Se desarrolló la primera versión del cuestionario durante el segundo semestre del año 2017 considerando el modelo de cubo de Rodolfa et al (2005), el Plan de Estudios de la licenciatura en psicología de la UAA (UAA, 2014) y, los programas de las materias relacionadas con las actividades de evaluación e intervención psicológicas vigentes (Metodología de Evaluación con Niños, Metodología de Evaluación con Adolescentes, Metodología de Evaluación con Adultos, Metodología de Intervención con Niños, Metodología de Intervención con Adolescentes, Metodología de Intervención con Adultos, Observación Psicológica, Entrevista Psicológica I, Entrevista Psicológica II, Taller de 1ª infancia, Taller de 2ª infancia, Taller de 3ª infancia, Taller con Adolescentes y Taller con Adultos).

La primera versión de la escala se diseñó para evaluar la competencia funcional de evaluación en sus 6 dimensiones (medición y psicometría, n = 10 ítems; métodos de evaluación, n = 14 ítems; aplicación de métodos, n = 11 ítems; diagnóstico, n = 10; conceptualización y recomendaciones, n = 3 ítems; comunicación de hallazgos, n = 3 ítems) y, la competencia de intervención psicológica en sus correspondientes 5 dimensiones (conocimiento de las intervenciones, n = 3 ítems; diseño de la

intervención, n = 6; habilidades, n = 9 ítems; implementación de la intervención, n = 6 ítems; evaluación del progreso, n= 6 ítems). Esta primera versión constaba de 51 reactivos para la competencia funcional de evaluación y, 30 reactivos para la competencia funcional de intervención. El formato de respuesta para esta primera versión era de naturaleza dicotómica (si la posee, no la posee) para todos los reactivos.

La segunda versión del cuestionario mantuvo las mismas dimensiones de la primera, pero aumentaron el número de reactivos, debido a los comentarios de los miembros de comité tutorial sobre la importancia de contar con reactivos representativos de los elementos que componen a la competencia, así que, de cada reactivo se desarrollaron tres reactivos cuando fuera posible, uno sobre el aspecto de conocimiento del reactivo, otro sobre la habilidad y el tercero sobre la actitud. Aunque por redacción, no todos los reactivos de la primera versión pudieron descomponerse en 3 reactivos nuevos. Quedando pues, para esta segunda versión, en la escala de competencia de evaluación los siguientes reactivos por cada dimensión: medición y psicometría, n = 22 ítems; métodos de evaluación, n = 29 ítems; aplicación de métodos, n = 31 ítems; diagnóstico, n = 16; conceptualización y recomendaciones, n = 8 ítems; comunicación de hallazgos, n = 7 ítems. Por su parte en la escala de competencia de intervención, quedaron: conocimiento de las intervenciones, n = 7 ítems; diseño de la intervención, n = 14; habilidades, n = 21 ítems; implementación de la intervención, n = 18 ítems; evaluación del progreso, n= 16 ítems. Por lo que en la segunda versión se tienen un total de 191 reactivos, 114 para la escala de evaluación y 77 para la escala de intervención.

La tercera versión del cuestionario mantuvo el número de reactivos (un total de 191 reactivos, 114 para la escala de evaluación y 77 para la escala de intervención) y dimensiones de la versión anterior (6 para la escala de evaluación y 5 para la escala de intervención), pero los reactivos se organizaron en conglomerados de conocimientos, habilidades y actitudes por dimensión, para que el profesor que evalúa a sus estudiantes les sea más sencillo comparar reactivos de una misma dimensión y posiblemente estimar más adecuadamente el grado de adquisición de las competencias descritas en una misma dimensión de la escala.

Asimismo, en la cuarta versión del cuestionario se mantuvo el número de reactivos y dimensiones de la versión anterior, pero se consideró más adecuado utilizar una forma de respuesta estilo Likert con tres opciones de respuesta (conoce la competencia, pero no está relacionada; es capaz de

realizar la competencia con apoyo; es competente sin apoyo) para seguir el formato de respuesta de la propuesta de escala de la certificación en psicología de la EFPA (2013, no la posee, la está desarrollando, la realiza con apoyo, la realiza sin apoyo), aunque simplificándola para que sea más clara para el evaluador.

Para la quinta versión del cuestionario, que fue la que se sometió a jueceo, se modificó el formato de respuesta (no la posee, la está desarrollando, la ha adquirido) para hacerla más sencilla de contestar para el profesor evaluador. Asimismo, se modificó el formato de la hoja de una orientación vertical a horizontal para facilitar la lectura del cuestionario. También, para comodidad de los jueces se dividió el cuestionario en dos escalas, para que la cantidad de reactivos a evaluar por los jueces fuese menor. El jueceo tuvo lugar a principios del segundo semestre de 2018 y permitió modificar la escala para cumplir con los requerimientos del enfoque por competencias. En la tabla 39 se puede observar los cambios realizados al cuestionario.

Tabla 41.

Modificaciones a las subsecuentes versiones del cuestionario para la evaluación de competencias de evaluación e intervención en psicología.

Versión	Reactivos ajustados por dimensión	Modificaciones en las dimensiones	Conformación final de reactivos
1.0	Competencia funcional de evaluación, 6 dimensiones: (medición y psicometría, n = 10 ítems; métodos de evaluación, n = 14 ítems; aplicación de métodos, n = 11 ítems; diagnóstico, n = 10; conceptualización y recomendaciones, n = 3 ítems; comunicación de hallazgos, n = 3 ítems) Competencia de intervención, 5 dimensiones:	Ninguna, es la primera versión	81 reactivos totales. 51 reactivos para la escala de la competencia funcional de evaluación y, 30 reactivos para la escala de la competencia

(conocimiento de las intervenciones, n = 3 ítems; diseño de la intervención, n = 6; habilidades, n = 9 ítems; implementación de la intervención, n = 6 ítems; evaluación del progreso, n = 6 ítems).

funcional de intervención

- 2.0 Competencia funcional de evaluación, Se incorporó la definición 191 reactivos
6 dimensiones: de competencia para que 113
(medición y psicometría, n = 22 ítems; el profesor evaluador la reactivos para
métodos de evaluación, n = 29 ítems; tenga en cuenta al la escala de la
aplicación de métodos, n = 31 ítems; contestar el cuestionario. competencia
diagnóstico, n = 16; conceptualización Además, se construyeron funcional de
y recomendaciones, n = 8 ítems; nuevos reactivos a partir evaluación y,
comunicación de hallazgos, n = 7 de los construidos para la 76 reactivos
ítems) para la escala
Competencia de intervención, 5 los componentes del de la
dimensiones: concepto de la competencia
(conocimiento de las intervenciones, competencia, elaborando funcional de
n = 7 ítems; diseño de la intervención, cuando fuera posible un intervención
n = 14; habilidades, n = 21 ítems; reactivo referente al
implementación de la intervención, n componente de
= 18 ítems; evaluación del progreso, conocimientos, otro de
n = 16 ítems). habilidades y un tercero
de actitud.
- 3.0 Competencia funcional de evaluación, Se organizaron los 191 reactivos
6 dimensiones: reactivos de cada 113
(medición y psicometría, n = 22 ítems; dimensión en reactivos para
métodos de evaluación, n = 29 ítems; conglomerados, los la escala de
aplicación de métodos, n = 31 ítems; reactivos del componente competencia
diagnóstico, n = 16; conceptualización de conocimiento, los de funcional de
y recomendaciones, n = 8 ítems; habilidad y los de actitud. evaluación y,

	<p>comunicación de hallazgos, n = 7 ítems)</p> <p>Competencia de intervención, 5 dimensiones:</p> <p>(conocimiento de las intervenciones, n = 7 ítems; diseño de la intervención, n = 14; habilidades, n = 21 ítems; implementación de la intervención, n = 18 ítems; evaluación del progreso, n= 16 ítems).</p>	<p>76 reactivos para la escala de la competencia funcional de intervención</p>
<p>4.0</p>	<p>Competencia funcional de evaluación, 6 dimensiones:</p> <p>(medición y psicometría, n = 22 ítems; métodos de evaluación, n = 29 ítems; aplicación de métodos, n = 31 ítems; diagnóstico, n = 16; conceptualización y recomendaciones, n = 8 ítems; comunicación de hallazgos, n = 7 ítems)</p> <p>Competencia de intervención, 5 dimensiones:</p> <p>(conocimiento de las intervenciones, n = 7 ítems; diseño de la intervención, n = 14; habilidades, n = 21 ítems; implementación de la intervención, n = 18 ítems; evaluación del progreso, n= 16 ítems).</p>	<p>Se modificaron las 191 reactivos opciones de respuesta, de 113 reactivos para la escala de la competencia funcional de evaluación y, 76 reactivos para la escala de la competencia funcional de intervención.</p> <p>Se modificaron las 191 reactivos opciones de respuesta, de 113 reactivos para la escala de la competencia funcional de evaluación y, 76 reactivos para la escala de la competencia funcional de intervención.</p>
<p>5.0</p> <p>Versión sometida a juceo</p>	<p>Competencia funcional de evaluación, 6 dimensiones:</p> <p>(medición y psicometría, n = 22 ítems; métodos de evaluación, n = 29 ítems;</p>	<p>Se modificaron las 191 reactivos opciones de respuesta, de 113 reactivos para la escala de la competencia, pero no</p>

	<p>aplicación de métodos, n = 31 ítems; diagnóstico, n = 16; conceptualización y recomendaciones, n = 8 ítems; comunicación de hallazgos, n = 7 ítems)</p> <p>Competencia de intervención, 5 dimensiones: (conocimiento de las intervenciones, n = 7 ítems; diseño de la intervención, n = 14; habilidades, n = 21 ítems; implementación de la intervención, n = 18 ítems; evaluación del progreso, n= 16 ítems).</p>	<p>está relacionada; es capaz de realizar la competencia con apoyo; es competente sin apoyo a las opciones: no la posee, la está desarrollando y la ha adquirido.</p> <p>También se modificó el formato de la hoja de vertical a horizontal para mejor lectura.</p>	<p>competencia funcional de evaluación y, 76 reactivos para la escala de la competencia funcional de intervención.</p>
6.0 Versión final	<p>Competencia funcional de evaluación, 5 dimensiones: (medición y psicometría, n = 6 ítems; aplicación de métodos, n = 13 ítems; diagnóstico, n = 7; conceptualización y recomendaciones, n = 5 ítems; comunicación de hallazgos, n = 5 ítems)</p> <p>Competencia de intervención, 5 dimensiones: (conocimiento de las intervenciones, n = 4 ítems; diseño de la intervención, n = 6; destrezas, n = 9 ítems; implementación de la intervención, n = 6 ítems; evaluación del progreso, n= 8 ítems).</p>	<p>Después de analizar los comentarios de los jueces se modificaron los reactivos para hacerlos más incluyentes en lugar de descomponerlos en sus elementos de conocimiento, habilidad y actitud. Atendiendo a las sugerencias de redacción indicadas por los jueces. Se modificó el número de dimensiones en la escala de evaluación, pues los reactivos eran muy similares.</p> <p>Asimismo, se modificó el nombre de una dimensión</p>	<p>69 reactivos totales. 36 reactivos para la escala de la competencia funcional de evaluación y, 33 reactivos para la escala de la competencia funcional de intervención.</p>

en la escala de intervención para evitar confusiones.

Nota: Elaboración propia

Resultados.

Los jueces consideraron que varios de los reactivos de la versión para jueceo eran redundantes, en congruencia con la literatura sobre el concepto de competencias, la competencia es una síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan ante una demanda del medio y que pueden ser evaluadas según un estándar de desempeño (Stroobants, 1998). Asimismo, indicaron mejoras para la redacción de los reactivos, especialmente para incorporación de criterios de desempeño en los reactivos que no lo habían considerado.

Una modificación importante fue la fusión de dos dimensiones de la escala de competencias de evaluación (Métodos de Evaluación y Aplicación de Métodos), dado a que su definición y reactivos eran muy similares a consideración de los jueces. Aunque en los indicadores propuestos por la APA si se consideraban como dimensiones diferentes (Fouad et al, 2009). Asimismo, se modificó el nombre de una dimensión de la escala de intervención para evitar mal entendidos con el concepto de competencia debido a la traducción realizada con anterioridad de la dimensión (Habilidades se modificó por Destrezas).

La versión final del cuestionario se compone de tres apartados. El primero contiene la presentación de cuestionario. En el segundo se encuentran las instrucciones generales para los profesores que evaluarán a sus estudiantes. Finalmente, el último apartado posee 65 reactivos con 3 opciones de respuesta (No la presenta, La está desarrollando, La ha adquirido) divididos en dos escalas. La primera escala es la de competencias de evaluación, la cual posee 5 dimensiones (Medición y psicometría, Aplicación de métodos, Diagnóstico, Conceptualización y recomendaciones, Comunicación de hallazgos) y tiene 36 reactivos. Mientras que la segunda escala es la de competencias de intervención que tiene 5 dimensiones (Conocimiento de las intervenciones, Diseño de la intervención, Destrezas, Implementación de la intervención, Evaluación del progreso) y contiene 33 reactivos.

Con esta última versión, la sexta del cuestionario y versión final de la propuesta de instrumento, se les pidió a tres compañeros profesores que actualmente imparten la materia de Taller para diferentes semestres y grupos de la licenciatura en psicología de la UAA que hicieran el ejercicio de evaluar a un estudiante para saber si los reactivos la redacción de los reactivos era adecuada, si se comprendía el objetivo de cada uno, si los formatos de respuesta les resultaban adecuados, además de cuánto era el tiempo que invertían por aplicación.

Los profesores consultados indicaron que los reactivos se entendían, aunque sugerían cambiar algunas palabras como es el caso de la palabra medio por la de recurso, así como modificar algunas palabras que se repetían a menudo en un mismo párrafo en las instrucciones. Indicaron que el cuestionario era exhaustivo y que los formatos de respuesta eran adecuados. No obstante, el tiempo que invertían para calificar las competencias de evaluación e intervención de cada alumno en promedio eran 10 minutos, lo que les sería costoso utilizar el cuestionario para calificar a sus 16 alumnos que tienen un promedio a su cargo.

Uno de los profesores consultados expresó dificultades para contestar algunos de los reactivos debido a que, pese a tener alumnos realizando práctica supervisada por él mismo dentro de su materia de Taller, refiere no conocer a tal profundidad el desempeño de sus estudiantes. Quizá, menciona él, que si le impartiera más materias prácticas al mismo grupo durante varios semestres tendría la seguridad de hacer una buena evaluación de las competencias de sus estudiantes mediante este cuestionario (ver la propuesta de cuestionario en Anexo 2).

Discusión del estudio 3.

Mecanismos para la evaluación de competencias en psicología hay muchos, cada uno de ellos posee ventajas y limitaciones con respecto a los otros, por lo que se recomienda utilizar varias estrategias al momento de evaluar la competencia de un alumno en particular (Kaslow et al, 2009). El mecanismo que se propone en este trabajo es una escala para la evaluación de competencias, la cual tiene como ventaja principal que se ha diseñado considerando un modelo de competencias preestablecido, el modelo de cubo de Rodolfa y colaboradores (2005) y adaptándolo a los criterios de evaluación que se tienen en las materias teórico-prácticas y prácticas del programa de la licenciatura en psicología de la UAA.

Como lo indica Lievens y Sánchez (2007), la ventaja del uso de escalas para la evaluación de competencias es su bajo costo comparado con otros mecanismos de evaluación, pero requiere que los jueces tengan un conocimiento previo del sistema de categorías que compone a las escalas y sus indicadores de desempeño para que provean de buenos resultados. En este sentido, el cuestionario propuesto posee la ventaja de que sus reactivos están diseñados considerando los aprendizajes esperados que se proponen en el programa de la licenciatura en psicología de la UAA y se encuentran plasmados en los programas de las materias que los profesores imparten, por lo que son conocidos por ellos.

Las materias más relevantes por el número de horas que tiene en el plan de estudios de varios semestres de la licenciatura y también porque explícitamente indica en cada uno de sus programas ser el espacio para la integración de los aprendizajes de la mayor parte de las materias del plan de estudios, son las de Taller. Dentro de estas materias que se imparten cada semestre en los semestres de cuarto a octavo, los estudiantes realizan prácticas supervisadas con individuos y grupos que van desde bebés a adultos mayores. Es relevante indicar que la supervisión es considerada un factor importante durante el proceso de formación de los estudiantes de psicología (Falender et al, 2004; Falender & Shafranske, 2004).

Aunque el valor de la supervisión se reconoce en la literatura (Falender & Shafranske, 2004) y en el propio plan de estudios de la licenciatura en psicología de la UAA (UAA, 2014). Algunas investigaciones han puesto en duda la confiabilidad de las evaluaciones que hacen los supervisores sobre el nivel de competencia de sus estudiantes. Gonsalvez y Freestone (2007) indican que, las evaluaciones que hacen los supervisores de sus estudiantes podrían estar contaminadas por errores sistemáticos y significativos, en los que se suele sobreestimar la competencia del estudiante que ha estado bajo su supervisión, y esta sobreestimación parece incrementar con el tiempo.

En este sentido, la propuesta de cuestionario que se presenta en esta investigación tendría la finalidad de ofrecer a los supervisores de una herramienta que podría reducir su sesgo a la hora de realizar la evaluación de sus estudiantes o bien, ser una herramienta que un tercero, como la figura de un tutor de carrera podría utilizar para dar un juicio más neutral de las competencias de evaluación e intervención del estudiante de psicología.

Comúnmente, en las materias de Taller del plan de estudios de la licenciatura los mecanismos de evaluación, aunque llegan a modificarse según las preferencias de los profesores que las imparten

o por medio de decisión de la Academia (cuerpo docente con trayectorias profesionales similares que se coordinan por un profesor designado para tomar decisiones acerca del contenido y formato de los programas de las materias), éstos principalmente se componen de la entrega de documentos por escrito para ser evaluados por el profesor. Se podría decir que este mecanismo puede ser empleado por algunos profesores como la evaluación del expediente tal y como se indica en Kaslow y colaboradores (2009) o bien, por otros profesores como el portafolio de aprendizajes (Díaz & Hernández, 2010), y por otros como una mezcla entre ambas estrategias de evaluación.

Pese a que la evaluación del expediente es una estrategia de evaluación muy utilizada, posee varias desventajas en comparación con otras, pues el evaluador no sabe con seguridad si los procedimientos que ha descrito el estudiante fueron realizados adecuadamente (Kak, Burkhalter & Cooper, 2001; Manring, Beitman & Dewan, 2003). En cuanto al portafolio, es una estrategia que, bien utilizada, favorece el aprendizaje reflexivo en los estudiantes (Carraccio & Englander, 2004; Fernsten & Fernsten, 2005) pero es más costosa de realizar debido al tiempo y compromiso que implica (Kaslow et al, 2009). Por lo que es común que los profesores establezcan una estrategia con características de ambos.

Como cada profesor establece sus propios indicadores y mecanismos para evaluarlos, resulta difícil realizar un seguimiento del desarrollo de competencias de evaluación e intervención en los estudiantes del plan de estudios de licenciatura en psicología de la UAA más allá de lo que indican sus profesores en un semestre. Por lo que también la propuesta de cuestionario podría ser una estrategia de evaluación complementaria a las establecidas por el profesor para su evaluación durante el semestre, la cual tendría la ventaja de poseer un sistema de categorías preestablecido que pudiera ser utilizado durante el próximo semestre por otro profesor y disminuir las diferencias en la estimación de las competencias del estudiante.

Capítulo 3

Discusión general

A lo largo de este documento se considera el proceso de formación de recursos humanos en psicología como un proceso de transferencia del conocimiento. Asimismo, hace una distinción entre información y conocimiento, al considerar que, la meta del proceso de formación del psicólogo no es la de reunir la mayor cantidad de información posible sino el conocimiento necesario para

desempeñar adecuadamente las actividades que el contexto en el cual realiza sus labores profesionales le requiere.

Durante la historia de la disciplina se han desarrollado diferentes estándares para la formación de profesionales en psicología. Con cada cambio de paradigma se observa un movimiento general de los objetivos de la formación de los psicólogos desde un énfasis mayor en el desarrollo de competencias para realizar ciencia básica hacia un énfasis en el desarrollo de competencias para desempeñar actividades profesionales en contextos aplicados.

Cabe mencionar que estos movimientos son carácter general pues, se podría decir que cada IES que ofrece la formación en psicología posee una cultura propia que determina los énfasis particulares, o carencia de éstos, en el proceso de transferencia de conocimiento que se da en su contexto. Esta condición hace difícil establecer concesos sobre los conocimientos y competencias mínimos que un psicólogo debe poseer al terminar sus estudios de grado. Por lo que uno de los objetivos de la presente investigación fue el desarrollo de una propuesta para medir las competencias de evaluación e intervención en estudiantes de la licenciatura en psicología de una IES particular, la UAA.

Por otra parte, como este proceso de transferencia de conocimiento no se da siempre en las condiciones óptimas. Existen condiciones que facilitan o entorpecen este proceso, denominados facilitadores y barreras respectivamente. Siendo el segundo objetivo de la presente investigación desarrollar una propuesta para evaluar los elementos facilitadores y de barreras que los estudiantes encuentran durante su formación en el programa educativo de la licenciatura en psicología de la UAA.

Con respecto al primer objetivo, la creación de una propuesta de instrumento para medir las competencias de evaluación e intervención en estudiantes de la licenciatura en psicología de la UAA. Se desarrolló una propuesta de cuestionario para ser contestado por el profesor encargado de la materia de Taller. La materia de Taller tiene por objetivo integrar los conocimientos adquiridos en materias previas de naturaleza teórica y metodológica a fin de que se apliquen en situaciones específicas frente a sujetos individuales o grupos en diferentes periodos del ciclo vital. Por tanto, se puede considerar como un eje vertebrador del programa académico de la licenciatura en psicología.

El instrumento propuesto consta de 69 reactivos, 36 referentes a las competencias de evaluación y 33 a las de intervención, que permiten al profesor evaluar el estado actual del desempeño del estudiante a su cargo. Para diseñarlo se consideraron los documentos correspondientes a los indicadores de competencia para psicólogos de la APA (Fouad et. Al, 2009) y los programas de las materias de la licenciatura en psicología del área metodológica y aplicada, es decir, las metodologías de intervención, las metodologías de evaluación y de Taller.

Aunque pasó por un proceso de depuración de reactivos mediante el jueceo y revisión por parte del comité del proyecto, el instrumento es considerado como exhaustivo pero costoso en tiempo por parte de los profesores a los cuales se les presentó. Pues requieren invertir un aproximado de 10 minutos para evaluar a un estudiante de manera individual. Asimismo, comparten que algunos de los reactivos les resultan problemáticos pues, no podrían asegurar que pueden evaluar ciertas competencias en sus estudiantes, debido a que no han tenido la oportunidad de observarlos.

Este último comentario resulta interesante debido a que la materia de Taller es una de las que más horas tiene asignadas, rivalizando solo con las materias teóricas que tienen cada semestre. Si, pese al tiempo que tienen asignado al grupo y considerando también que en esta materia el grupo de estudiantes se divide hasta en tres, cada una con un profesor a su cargo, el profesorado no puede monitorear el desarrollo de competencias en sus alumnos, entonces ¿qué se está evaluando?

Una respuesta, quizá prematura, es que cada profesor enfatiza o pone su atención en algunos indicadores de competencia particulares y no se muestra particularmente interesado, sea por decisión personal o por limitantes laborales o de tiempo, por realizar un seguimiento longitudinal de cada uno de sus alumnos. Así pues, la propuesta de cuestionario de evaluación de competencias puede convertirse en un recurso que pueda ser utilizado por un tercero que evalúe las competencias que da desarrollando el estudiante en su formación. Esta persona podría ser la figura de un tutor o coordinador académico que tenga como función realizar este tipo de evaluaciones.

Por su parte, el cuestionario de facilitadores y barreras permitió objetivar las preocupaciones y comentarios acerca del proceso de transferencia que tienen los estudiantes durante su formación para la adquisición de las competencias de evaluación e intervención. Las entrevistas grupales realizadas durante la primera fase de esta investigación mostraron una gran diversidad de opiniones, mismas que al ser incorporadas a un instrumento de naturaleza cuantitativa permitieron

distinguir entre las situaciones que potencialmente pueden ser generalizables de las que resultaron ser particulares a la formación de ciertos grupos.

Los primeros análisis estadísticos de la fase piloto mostraron desde muy temprano que los reactivos del cuestionario poseían una consistencia adecuada. Mostrando siempre una tendencia a que la escala de facilitadores tuviera mayor coeficiente de confiabilidad que la escala de barreras. Quizá esto pueda reflejar el que los estudiantes parecen identificar más fácilmente las situaciones facilitadoras que las barreras, o también que, éstas segundas son situaciones que dependen de más variables en comparación con los facilitadores.

Los análisis estadísticos factoriales exploratorios permitieron reducir los códigos que en una primera instancia mediante el análisis de contenido se propusieron para ambas dimensiones. En el caso de la dimensión de facilitadores las respuestas en la escala del cuestionario consideraron la presencia de tres factores, distinguiendo claramente entre reactivos que habían sido diseñados para medir facilitadores que eran responsabilidad del profesor y de los cuales eran responsabilidad del alumnado. Curiosamente, las respuestas del alumnado al cuestionario parecen indicar que existe una distinción entre los facilitadores del profesorado, lo que resulta en la división de estos reactivos en dos componentes. Podía interpretarse que realizan una distinción más fina de los facilitadores del profesor que de los suyos propios, como tal en el grupo focal dedicaron más tiempo en describir lo que un profesor hace o no hace bien, en contraste con el tiempo en el que indicaban lo propio.

En contraste, la escala de barreras, aunque redujo también en sus componentes al número de códigos que se propuso mediante el análisis de contenido en la primera fase de la investigación. Los componentes principales obtenidos después del análisis factorial demostraron un comportamiento diferente al de la escala de facilitadores. En dos de las cuatro dimensiones se agruparon reactivos que habían sido considerados como responsabilidad del alumnado y reactivos que habían sido considerados como responsabilidad del profesor. Es posible que las respuestas de los estudiantes indiquen que las barreras son percibidas como un proceso compartido más que un elemento que posee o ejecuta individualmente el profesor o el estudiante.

Considerando el proceso de transferencia de conocimiento como un proceso dialógico de negociación de significados es comprensible que sea en la dimensión de barreras en las que los procesos sean compartidos, a diferencia de la dimensión de facilitadores, los cuales pueden ser

considerados como catalizadores del proceso y pueden ser responsabilidad individual de cada uno de los participantes.

Conclusión

Una de las últimas propuestas para la elaboración de programas educativos y el establecimiento de indicadores sobre el proceso de formación de recursos humanos en psicología es hacer uso de la educación basada en competencias (Rubin et al, 2007). A través de la educación basada en competencias se da mayor transparencia a los perfiles profesionales y se sitúa el aprendizaje de los estudiantes en el centro de los esfuerzos de los actores educativos (Benito, 2009).

Dentro de la educación basada en competencias, la noción de competencia como el desempeño situado que integra conocimientos, habilidades y actitudes, reviste una gran importancia. El establecer un currículo basado en competencias permite a las IES una gran flexibilidad en cuando al diseño de sus programas educativos al permitirse establecer condiciones generales que pueden objetivarse en diferentes contextos y no limitar de antemano las formas y los alcances de los contenidos de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes.

La educación basada en competencias considera que el actor principal del proceso de formación educativa es el estudiante. El aprendizaje debe ser una conquista del propio estudiante y, por tanto, resulta de particular importancia desarrollar en éste mejores procesos metacognitivos y autorregulatorios. Asimismo, la educación basada en competencias al ser sensible a las condiciones del contexto permite monitorear el aprendizaje los alumnos utilizando al propio alumno como el propio patrón desde el cual se evalúa el logro de sus aprendizajes.

De esta manera, una condición deseable dentro de las IES es establecer un perfil de egreso y un currículo consistentes que sean del conocimiento público del claustro docente y los estudiantes del programa educativo y desarrollar a partir de estos, una serie de indicadores, también que sean del conocimiento público, que estipulen los niveles de desempeño esperados para cada materia. El proceso de construcción del programa educativo requeriría pues, de una lógica *bottom-up*, en la que los procesos de retroalimentación de la aplicación de las materias sean los que guíen las modificaciones a realizar.

La presente investigación tuvo por objetivo el desarrollo de dos propuestas de instrumentos de evaluación que, potencialmente pueden coadyuvar a la mejora del programa educativo de la licenciatura en psicología de la UAA.

El primero de ellos es el Cuestionario sobre competencias funcionales de evaluación e intervención en psicología, la cual fue diseñada tomando en consideración los indicadores para las competencias funcionales de evaluación e intervención para el psicólogo profesional descritos por la APA (Fouad et. al. 2009) y los contenidos de aprendizaje de las materias del área metodológica del Plan de Estudios de la licenciatura en psicología de la UAA. Dicho instrumento puede ser utilizado por los profesores de Taller o por un tercero, como la figura de un Tutor para monitorear el desempeño alcanzando por el estudiante durante su formación, considerando los indicadores para cada una de estas competencias.

La bondad del cuestionario radica en proporcionar definiciones sobre la competencia como concepto general, las competencias funcionales de evaluación e intervención en psicología y de cada dimensión de éstas al profesor para evaluar el desarrollo de estas competencias funcionales en los estudiantes a su cargo. El movimiento de competencias en psicología es relativamente reciente y por tanto no todos los profesores universitarios poseen el conocimiento sobre las particularidades de la educación basada en competencias en el ámbito de la formación de recursos humanos en psicología. Así, el cuestionario no solo provee al docente universitario del conocimiento sobre las nociones de competencia, particularmente en este caso de las competencias funcionales de evaluación e intervención en psicología, sino también se dirige a uno de los retos actuales del campo de estudio sobre la formación de futuros psicólogos, el cual es, el desarrollo de instrumentos de evaluación que permitan establecer indicadores para evaluar el proceso de adquisición por parte del estudiante de las competencias profesionales del psicólogo por durante su formación (Rubin et al, 2007).

Otra característica positiva del instrumento es que provee al profesor que evalúa a los estudiantes a su cargo en las materias prácticas, como lo es Taller, en el contexto particular de la UAA es que se encuentra adaptado al nivel educativo (licenciatura) y a los aprendizajes esperados por los programas de materias del plan de estudios para la licenciatura en psicología. Esta contextualización del instrumento le permite evaluar de manera más precisa las particularidades del proceso de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

formación de psicólogos en la UAA, no obstante, limita su generalización y uso para la evaluación en otros programas de formación en psicología, en otras IES.

El Cuestionario sobre competencias funcionales de evaluación e intervención en psicología no solo está pensado en ser un instrumento para facilitar el monitoreo de la adquisición de las competencias de evaluación e intervención en psicología por parte del profesor. Sino que, considerando los postulados de la educación basada en competencia, se requiere que el mismo alumno conozca los reactivos que lo componen y la forma en que serán evaluados. Así, es una herramienta para el proceso dialógico que es la formación de recursos humanos en psicología.

El segundo de los instrumentos es un Cuestionario para evaluar los facilitadores y barreras con los que los estudiantes se encuentran durante su formación como estudiantes en el programa educativo de la licenciatura en psicología de la UAA. El cuestionario considera que la formación de recursos humanos en psicología es un proceso de transferencia del conocimiento, en el que no basta con acumular información, sino que es necesario desarrollar conocimiento. Dentro de estas propuestas, el conocimiento se concibe de manera similar a la competencia, en el sentido que solo se puede hablar de conocimiento cuando se aplica en la solución de problemas, es decir, a través del desempeño situado del individuo.

El instrumento permite objetivar la percepción de los facilitadores y barreras que tienen los estudiantes de una manera que puede ser menos costosa que los grupos focales. Asimismo, el conocimiento de los facilitadores y barreras percibidos permite establecer las condiciones de un dialogo entre el profesorado y los estudiantes al hacer al proporcionar información que coadyuve a la mejora de los procesos de transferencia del conocimiento y por consiguiente a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

Durante el proceso de realización de este documento no se localizaron otras aplicaciones del concepto de barreras o facilitadores para la formación de recursos humanos en psicología. Por lo que el desarrollo del instrumento puede considerarse una propuesta novedosa para un campo relativamente poco trabajado en el marco de las investigaciones traslacionales. Considerar los facilitadores y barreras percibidos por parte de los estudiantes para la adquisición de las competencias profesionales del psicólogo profesional podría permitir la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las IES.

El estudio presenta limitaciones para su generalización en otras IES debido a que se centró en las características particulares de la UAA. Considerando que, el plan de estudios difiere al de otras IES, ya que cada IES en nuestro país determina su propio currículo de materias. También las condiciones de infraestructura y planta docente pueden diferir de otras IES. Para superar estas limitaciones se podría realizar el trabajo de obtener los planes de estudio de otras IES que ofrecen la carrera de psicología, como también sus programas de materias y quizá realizar visitas para observar de primera mano el contexto en el que se realiza la formación de sus estudiantes. Así se podría obtener la información para elaborar mejores instrumentos que fueran más generalizables. Quizá, el trabajo sea demasiado para un solo investigador y sería más adecuado hacerlo mediante un trabajo colegiado, así como Castañeda (2004) realizó su investigación sobre el perfil del psicólogo egresado de pregrado.

No obstante, el valor de este estudio radica en ofrecer dos herramientas que pueden favorecer el proceso dialógico que es la formación de estudiantes de psicología en una IES particular, la UAA. Los resultados de la aplicación de estos dos cuestionarios podrían ofrecer información sobre, en el caso del cuestionario sobre facilitadores y barreras, la percepción de los estudiantes acerca de su propio proceso de formación, y; en el caso del cuestionario para la evaluación de competencias de evaluación e intervención en psicología, puede al profesor tener un recurso para la evaluación de los estudiantes a su cargo, los cuales están realizando trabajo práctico de evaluación e intervención psicológica.

Referencias

- Accreditation Council for Graduate Medical Education & American Medical Board of Medical Specialties. (2000). *Toolbox of assessment methods: A product of the joint initiative of the ACGME Outcome Project of the Accreditation Council for Graduate Medical Education (ACGME) and the American Medical Board of Specialties (ABMS), version 1.1*. Chicago: Accreditation Council for Graduate Medical Education & American Medical Board of Medical Specialties
- Alaluf, M. & Stroobants, M. (1994). ¿Moviliza la competencia al obrero? *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 46-55.
- Altman, I. (1996). Higher education and psychology in the millennium. *American Psychologist*, 51(4), 371-378.
- Álvarez, M. & Pérez, C. (2005). Evaluación y certificación de competencias laborales en México: El caso de las dependencias del gobierno federal. *Contaduría y Administración*, 216(mayo-agosto), 13-34
- Arranz, E. B. (2002). Conflicto: antropología, psicología y educación. En J. Wagensberg et al. *XV Congreso de Estudios Vascos: Donostia-Baiona 2001. Ciencia y cultura vasca, y redes telemáticas*. (pp. 241-252). Donostia : Eusko Ikaskuntza
- Amano, G. (2003). Simulated and standardized patients in OSCEs: achievements and challenges 1992-2003. *Medical Teacher*, 25(3). 262-270. DOI: 10.1080/0142159031000100300
- Amano, H., Sano, T., Gotoh, K., Kakuta, S., Suganuma, T., Kimura, Y., Tsukasaki, H., Miyashita, H., Okano, T., Goto, N. & Saeki, H. (2004). Strategies for training standardized patient instructors for a competency exam. *Journal of Dental Education*, 68(10), 1104-1111
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Bados, A., García, E. & Fusté, A. (2002). Eficacia y utilidad clínica de la terapia psicológica. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*. 2(3). 477-502
- Banham, J. A. & Schweitzer, R. D. (2015). Trainee-therapists are not all equal: examination of therapeutic efficiency, effectiveness and early client dropout after 12 months of clinical

training. *Psychology and psychotherapy: theory, research and practice*, 2015, 1-15. DOI: 10.1111/papt.12071

Barrett, G. V. & Depinet, R. L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46(10), 1012-1024.

Benito, E. (2009). La formación en psicología: Revisión y perspectivas. *Revista psiencia*, 1(2), 1-12

Bartram, D. & Roe, R. A. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10(2), 93-102 DOI: 10.1027/1016-9040.10.2.93

Benito, E. (2009). La formación en psicología: Revisión y perspectivas. *Revista psiencia*, 1(2), 1-12

Bienenfeld, D., Klykylo, W., Knapp, V. (2000). Process and product: development of competency-based measures for psychiatry residency. *Academic Psychiatry*, 24(2), 68-76.

Breslin, F. C., Sobell, M. B., Sobell, L. C., Buchan, G., Cunningham, J. A. (1997). Toward a stepped care approach to treating problem drinkers: the predictive utility of within-treatment variables and therapist prognostic ratings. *Addiction*, 92(11), 1479-1489.

Callahan, J. L., Almstrom, C. M., Swift, J. K., Borja, S. E. & Heath, C. J. (2009). Exploring the contribution of supervisors to intervention outcomes. *Training and education in professional psychology*, 3(2), 72-77. DOI: 10.1037/a0014294

Carraccio, C. & Englander, R. (2004). Evaluating competence using a portafolio: a literature review and web-based application to the ACGME competencies. *Teaching and Learning in Medicine*, 16(4), 381-387. DOI: 10.1207/s15328015t1m1604_13

Carson, M. (2006). Saying it like it isn't: The pros and cons of 360-degree feedback. *Business Horizons*, 49. 395-402. Doi: 10.1016/j.bushor.2006.01.004

Castañeda, S. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura en psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52.

Castañeda-Figueiras, S., Peñalosa-Castro, E. y Austria-Corrales, F. (2012). El aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior. *Investigación en Educación Médica*, 1(3), 140-145.

- Castonguay, L. G., Goldfried, M. R., Wiser, S., Raue, P. J. & Hayes, A. M. (1996). Predicting the effect of cognitive therapy for depression: A study of unique and common factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 497-504. DOI: 10.1037/0022-006X.64.3.497
- Castonguay, L. G., Boswell, J. F., Constantino, M. J., Goldfried, M. R. y Hill, C. E. (2010). Training implications of Harmful Effects of Psychological Treatments. *American Psychologist*, 65(1), 34-49. DOI: 10.1037/a0017330
- Cautin, R. L. & Baker, D. B. (2014). A history of education and training in professional psychology. En W. B. Johnson & N. J. Kaslow. *The Oxford handbook of education and training in professional psychology*. 17-32. Nueva York: Oxford University Press
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (marzo, 2007). Informe institucional 2006: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-IND). CENEVAL
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (marzo, 2007). Informe institucional 2006: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-SOC). CENEVAL
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (marzo, 2007). Informe institucional 2006: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-EDU). CENEVAL
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (marzo, 2007). Informe institucional 2006: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-CLI). CENEVAL
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (junio, 2008). Informe institucional 2007: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-IND). CENEVAL
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (junio, 2008). Informe institucional 2007: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-SOC). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (junio, 2008). Informe institucional 2007: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-EDU). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (junio, 2008). Informe institucional 2007: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-CLI). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2009). Informe institucional 2008: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-IND). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2009). Informe institucional 2008: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-SOC). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2009). Informe institucional 2008: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-EDU). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2009). Informe institucional 2008: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (Perfil clínica, EGEL-PSI-CLI). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2010). Informe institucional: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (EGEL-PSI). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2011). Informe anual de resultados 2010: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (EGEL-PSI). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (junio, 2012). Informe anual de resultados 2011: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (EGEL-PSI). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (junio, 2013). Informe anual de resultados 2012: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (EGEL-PSI). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2014). Informe anual de resultados 2013: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (EGEL-PSI). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2015). Informe anual de resultados 2014: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (EGEL-PSI). CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (julio, 2016). Informe anual de resultados 2015: Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología (EGEL-PSI). CENEVAL

Cheater, F., Baker, R., Gillies, C., Hearnshaw, H., Flottorp, S., Robertson, N., Shaw, E. J. & Oxman, A. D. (2009). Tailored interventions to overcome identified barriers to change: effects on professional practice and health care outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2005(3). 1-31. Doi: 10.1002/14651858.CD005470.

Cheetham, G. (1999). *The Adquisition of Professional Competence*. Tesis doctoral. University of Sheffield

Chorpita, B. F., Becker, K. D. & Daleiden, E. L. (2007). Understanding the common elements of evidence-based practice: Misconceptions and clinical examples. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 46(5), 647-652. DOI: 10.1097/chi.0b013e318033ff71

Chorpita, B. F. & Daleiden, E. L. (2009). Mapping evidence-based treatments for children and adolescents: application of the distillation and matching model to 615 treatments from 322 randomized trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 566-579. DOI: 10.1037/a0014565

- Chorpita, B. F., Miranda, J. & Bernstein, A. (2014). Creating public health policy: the dissemination of evidence-based psychological interventions. En D. H. Barlow. *The Oxford Handbook of Clinical Psychology*. 2nd Ed. (pp. 211-223). New York: Oxford University Press
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2° Ed. California: Sage Publications
- Creswell, J. W., Plano, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. (pp. 209-240). California: Sage Publications, Inc.
- Cross, W., Matthieu, M. M., Cerel, J. & Knox, K. L. (2007). Proximate outcomes of gatekeeper training for suicide prevention in the workplace. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(6), 659-670. DOI: 10.1521/suli.2007.37.6.659
- Davis, D. A., Mazmanian, P. E., Fordis, M., Van Harrison, R., Thorpe, K. E. & Perrier, L. (2006). Accuracy of physician self-assessment compared with observed measures of competence: a systematic review. *Journal of the American Medical Association*, 296(9), 1094-1102.
- De-Loera, J. M., Martínez-Martínez, K. I., Martínez-Soto, J. & Padrós, F. (2016). Las competencias del psicólogo profesional: análisis de perfiles de egreso. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 2, 170-185.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. [Versión electrónica]: Santillana, Ediciones UNESCO
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 3ª Ed. México: McGraw-Hill
- Dufrene, R. L. (2000). An evaluation of a patient satisfaction survey: validity and reliability. *Education & Educational Psychology*, 23, 293-300.
- European Federation of Psychologists' Associations (Julio, 2013). EuroPsy – European Certificate in Psychology: Author
- Epstein, R. M. (2007). Assessment in medical education

- Epstein, R. M. & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226-235.
- Falender, C. A., Cornish, J. A. E., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G., Shafranske, E., Sigmon, S. T., Stoltenberg, C. & Grus, C. (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 771-785. DOI: 10.1002/jclp.20013
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: a competence-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association
- Fernsten, L. & Fernsten, J. (2005). Portafolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice. *Reflective Practice*, 6(2), 303-309. DOI: 10.1080/14623940500106542
- Fletcher, C. & Baldry, C. (2000). A study of individual differences and self-awareness in the context of multi-source feedback. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 303-319
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L. & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), S5-S26. DOI: 10.1037/a0015832
- Freitas, G. J. (2002). The impact of psychotherapy supervision on client outcome: a critical examination of 2 decades of research. *Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training*, 39(4), 354-367. DOI 10.1037/0033-3204.39.4.354
- Freixa, M. (2005). Libro blanco: Título de grado en psicología. Barcelona: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *Journal of competency-based education*. 1(2), 98-106. DOI: <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. 678-691. Nueva York: Cambridge University Press

- Gross, S. M. (2006). The student perspective of psychology practica training. *Administration in Mental Health and Mental Health Services Research*, 33, 264–266 DOI: 10.1007/s10488-005-0023-1
- Hannan, C., Lambert, M. J., Harmon, C., Nielsen, S. L., Smart, D. W., Shimokawa, K. & Sutton, S. W. (2010). A lab test and algorithms for identifying clients at risk for treatment failure. *Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 155-163. DOI: 10.1002/jclp.20108.
- Hatcher, R. L. & Lassiter, K. D. (2007). Initial training in professional psychology: The practicum competencies Outline. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(1), 49-63. DOI: 10.1037/1931-3918.1.1.49
- Hatcher, R. L., Wise, E. H. y Grus, C. L. (2015). Preparation for practicum in professional psychology: a survey of training directors. *Training and education in professional psychology*, 9(1), 5-12. DOI: 10.1037/tep0000060
- Holloway, E. L., & Neufeldt, S. A. (1995). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 207–213
- Ibáñez, C. & Sancha, E. O. (2013). La evolución del concepto de competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*. 21(3), 377-389.
- Iglesias, I., Scharagrodsky, C. & Szychowski, A. (noviembre, 2011). El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: Debates y perspectivas sobre la formación inicial. En *3er Congreso Internacional de Investigación*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 01 de junio de 2017 de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1437/ev.1437.pdf
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. & Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Jones, J. L. & Mehr, S. L. (2007). Foundations and Assumptions of Scientist-Practitioner Model. *American Behavioral Scientist*, 50(6), 766-771. DOI: 10.1177/0002764206296454
- Kak, N., Burkhalter, B. & Cooper, M. (2001). Measuring the competence of healthcare providers. *Operations Research Issue Paper*, 2(1), 1-28

- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., Rallo, J. S., Vasquez, M. J. T. & Willmuth, M. E. (2004). Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699-712. DOI: 10.1037/0003-066X.59.8.774.
- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L. y Rodolfa, E. R. (2009). Competency Assessment Toolkit for Professional Psychology. *Training and Education in Professional Psychology*. 3(4 suppl), S27-S45. DOI: 10.1037/a0015833
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en las ciencias sociales*. 4a. Ed. México: McGraw Hill Education
- Khanna, M. S. y Kendall, P. C. (2015). Bringing technology to training: web-based therapist training to promote the development of competent cognitive-behavioral therapists. *Cognitive and behavioral practice*, 22, 291-301. DOI: 10.1016/j.cbpra.2015.02.002
- Kraus, D. R., Castonguay, L., Boswell, J. F., Nordberg, S. S. y Hayes, J. A. (2011). Therapist effectiveness: implications for accountability and patient care. *Psychotherapy research*, 21(3), 267-276. DOI: 10.1080/10503307.2011.563249.
- Kraus, D. R., Seligman, D. A. & Jordan, J. R. (2005). Validation of a Behavioral Health Treatment Outcome and Assessment Tool Designed for Naturalistic Settings: The Treatment Outcome Package. *Journal of Clinical Psychology*, 61(3), 285-314. DOI: 10.1002/jclp.20084
- Lambert, M. (2007). Presidential address: What we have learned from a decade of research aimed at improving psychotherapy outcome in routine care. *Psychotherapy Research*, 17(1), 1-14. DOI: 10.1080/10503300601032506
- Lievens, F. & Sanchez, J. I. (2007). Can training improve the quality of inferences made by raters in competency modeling? A quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 812-819. DOI: 10.1037/0021-9010.92.3.812
- Li, F., Ma, H. & Wang, L. (2013). An analysis of English learning barriers of minority preparatory students and its strategies. *American Journal of Educational Research*, 1(7), 267-271. DOI: 10.12691/education-1-7-9

- Lindsey, M. A., Brandt, N. E., Becker, K. D., Lee, B. R., Barth, R. P., Daleiden, E. L. & Chorpita, B. F. (2014). Identifying the common elements of treatment engagement interventions in children's mental health services. *Clinical child and family psychology review*, 17(3), 283-298. DOI: 10.1007/s10567-013-0163-x.
- Lourenço, P., Basto, I., Cunha, C., Bento, T. & Linell, P. (2013). Dialogism in detail: Per Linell's Rethinking language, mind, and world dialogically and its potentials. *Culture & Psychology*, 19(3), 421-430. DOI: 10.1177/1354067X12456715
- Luborsky, L., McLellan, A. T., Diguier, L., Woody, G. & Seligman, D. A. (1997). The psychotherapist Matters: Comparison of outcomes across twenty-two therapists and seven patient samples. *Clinical Psychology: Science and practice*, 4(1), 53-65. DOI: 10.1111/j.1468-2850.1997.tb00099.x.
- Manring, J., Beitman, B. D. & Dewan, M. J. (2003). Evaluating competence in psychotherapy. *Academic Psychiatry*, 27, 136-144.
- McKibbin, K. A., Lokker, C., Wilczynski, N. L., Ciliska, D., Dobbins, M., Davis, D. A., Haynes, R. B. y Straus, S. E. (2010). A cross-sectional study of the number and frequency of the terms used to refer knowledge translation in a body of health literature in 2006: a Tower of Babel? *Implementation Science*. 5 (16). 1-11.
- Morales, S., Martínez, K. I., Carrascoza, C., Chaparro, A. A. y Martínez, M. J. (2013). Evaluación de habilidades de consejo breve en el ámbito de las adicciones. *Salud y drogas*. 13(2). 109-116.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Ediciones Octaedro, Ediciones Universitarias de Barcelona
- Okiishi, J., Lambert, M. J., Nielsen, S. L. & Ogles, B. (2003). Waiting for supershrink: An empirical analysis of therapist effects. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 361-373. DOI: 10.1002/cpp.383
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications
- Paulin, D., & Suneson, K. (2012). Knowledge transfer, knowledge sharing and knowledge barriers— Three blurry terms in KM. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(1), 81-91.

- Petti, P. V. (2008). The use of a structured case presentation examination to evaluate clinical competencies of psychology doctoral students. *Training and Education in Professional Psychology, 2*(3), 145-150. Doi. 10.1037/1931-3918.2.3.145
- Procianoy, R. S. & Silveira, R. C. (2009). Objective structured clinical assessment as an evaluation tool for medical students. *Rev Assoc Med Bras, 55*(6), 631-641.
- Reyes, M. (2014). *Integridad del tratamiento de un programa validado empíricamente en terapeutas que laboran en escenarios clínicos*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes
- Rodolfa, E., Russ, B., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional psychology, 36*(4), 347-354. DOI: 10.1037/0735-7028.36.4.347
- Rogoff, B. (1992). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Rubin, Bebeau, Leigh, Lichtenberg, Nelson, Portnoy, Smith & Kaslow (2007). The competency movement within psychology. *Professional psychology, 38*(5)
- Scalese, R. J., Obeso, V. T. & Issenberg, B. (2007). Simulation technology for skills training and competency assessment in medical education. *Journal of General Internal Medicine, 23*(Suppl), 46-49. DOI: 10.1007/s11606-007-0283-4
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Sidhu, R. S., Grober, E. D., Musselman, L. J. & Reznick, R. K. (2004). Assessing competency in surgery: where to begin? *Surgery, 135*(1), 6-20. DOI: 10.1016/S0039-6060(03)00154-5
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente, 135*(2), 11-21.
- Swick, S., Hall, S. & Beresin, E. (2006). Assessing the ACGME competencies in psychiatry training programs. *Academic Psychiatry, 30*(4), 330-351
- Tamblyn, R. M., Klass, D. J., Schnabl, G. K. & Kopelow, M. L. (1991). The accuracy of standardized patient presentation. *Medical Education, 25*, 100-109

- Tate, P., Foulkes, J., Neighbour, R., Champion, P. & Field, S. (1999). Assessing physicians' interpersonal skills via videotaped encounters: a new approach for the Royal College of General Practitioners Membership Examination. *Journal of Health Communication*, 4(2), 143-152. DOI: 10.1080/108107399127011
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª Ed. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones
- Torre, C. (1997). *Psicología latinoamericana: entre la dependencia y la identidad*. México: Instituto Politécnico Nacional, Ministerio de Educación Superior de Cuba
- Tortosa, F & Civera, C. (2006). *Historia de la psicología*. Madrid: McGraw-Hill
- Tuan, H.-W. (2008). Investigation of enablers of knowledge transfer in the medical industry. *International Journal of Electronic Healthcare*, 4(2), 132-152. DOI: 10.1504/IJEH.2008.019789
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). Conferencia mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (ED.2009/CONF.402/2). Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2006). Modelo Educativo Institucional. Aguascalientes: UAA. Recuperado de <http://www.uaa.mx/principal/pdf/modeloeducativo.pdf>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2014). Psicología: Plan de estudios. Aguascalientes: UAA [Versión electrónica]
- Valsiner, J. & Rosa, A. (2007). Contemporary Socio-Cultural Research: Uniting Culture, Society, and Psychology. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.) *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. 1-20. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vigotski, L. S. (1931/2000). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vigotski. *Obras escogidas III*. (pp. 11-340). Madrid: Visor
- Vigotski, L. S. (1934/2001). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vigotski. *Obras escogidas II*. (pp. 9-348). Madrid: A. Machado Libros

Weigelt, J. A., Brasel, K. J., Bragg, D. & Simpson, D. (2004). The 360-degree evaluation: increased work with little return? *Current surgery*, 61(6), 616-626. Doi: 10.1016/j.cursur.2004.06.024

Wenk, M., Waurick, R., Schotes, D., Wenk, M., Gerdes, C. Van Aken, H. & Pöpping, D. M. (2008). Simulation-based medical education is no better than problem-based discussions and induces misjudgement in self-assessment. *Advances in Health Sciences Education*, 14(2), 159-171. DOI: 10.1007/s10459-008-9098-2

Zanatta, E. y Yurén, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 151-170.



Anexo A

Tabla 15.

Prueba t de student para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0.

Reactivos	Prueba t para igualdad de medidas	
	t	Sig. (bilateral)
FP01 - Respetan la forma en que los estudiantes han venido trabajando durante su formación	-3.657	.000
FP02 - Toman en cuenta las características de los pacientes al momento de evaluar el desempeño de sus estudiantes durante sus prácticas	-5.539	.000
FP03 - Modelan las habilidades que exigen que sus estudiantes muestren durante sus prácticas	-6.587	.000
FP04 - Orientan a sus estudiantes con información sobre procedimientos de evaluación o intervención que pueden utilizar en sus prácticas	-6.998	.000
FP05 - Están dispuestos a escuchar tus preocupaciones sobre la práctica	-8.840	.000
FP06 - Escuchan el punto de vista de los estudiantes que realizan sus prácticas sobre cómo proceder con sus casos	-6.709	.000
FP07 - Motivan a los estudiantes que realizan sus prácticas a resolver los problemas que se presentan por sí mismos	-4.386	.000
FP08 - Son un buen modelo que seguir como profesionistas en psicología	-2.673	.009
FP09 - Reúnen a sus alumnos que están realizando sus prácticas para retroalimentar el trabajo del día o la semana	-4.801	.000
FP10 - Calibran la intensidad de su guía dependiendo del semestre en el que se encuentre el estudiante	-4.340	.000
FP11 - Ayudan a sus alumnos a intervenir cuando las condiciones del contexto se tornan difícil para realizar ellos solos la intervención	-5.039	.000
FP12 - Dividen a su grupo en grupos más pequeños para monitorearlos mejor	-3.675	.000
FP13 - Se encuentran disponibles para resolver las dudas de los estudiantes a su cargo	-6.766	.000
FP14 - Mantienen contacto con las autoridades de las instituciones receptoras	-3.740	.000
FP15 - Repasan las teorías o metodologías de trabajo con poblaciones similares a las que los estudiantes encontrarán en sus prácticas antes de iniciarla	-5.227	.000
FP16 - Verifican la consistencia teórica de las propuestas de evaluación o intervención de los estudiantes a su cargo	-5.675	.000
FP17 - Ayudan a los estudiantes con la redacción de informes o documentos para la institución receptora	-5.338	.000

FP18 - Asignan los casos o las actividades que se van a realizar a partir de un diagnóstico previo de las competencias de sus estudiantes	-3.904	.000
FP19 - Si dos profesores dan práctica a un mismo grupo se ponen de acuerdo para que todos los alumnos desarrollen los mismos aprendizajes	-5.002	.000
FP20 - Al realizar equipos de trabajo con sus alumnos consideran sus preferencias teóricas, metodológicas y objetivos	-6.790	.000
FP21 - Diversifican las experiencias a las que se enfrentan sus estudiantes de prácticas para favorecer un mejor desarrollo de sus competencias	-6.483	.000
FP22 - Indican a los estudiantes a su cargo cuáles actitudes son las pertinentes para alcanzar sus objetivos de evaluación e intervención	-5.120	.000
FP23 - Felicitan a los estudiantes a su cargo cuando realizan actividades o procedimientos de manera sobresaliente	-5.386	.000
FP24 - Invitan continuamente a los estudiantes a reflexionar sobre las actividades que realizan en sus prácticas	-7.591	.000
FP25 - Tienen contactos en instituciones que permiten que el grupo de estudiantes puedan realizar sus prácticas	-4.840	.000
FP26 - Entregan a los estudiantes un cronograma con lineamientos y fechas para entrega de los documentos probatorios de sus actividades a realizar durante sus prácticas	-5.437	.000
FE01 - Buscas información sobre los fenómenos psicológicos más comunes en la población donde realizarás tus prácticas	-3.655	.000
FE02 - Buscas referencias cuando te enfrentas a situaciones complicadas	-3.325	.001
FE03 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando el nivel de desarrollo o edad del paciente	-3.653	.001
FE04 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando las características particulares del contexto social y cultural del paciente	-4.446	.000
FE05 - Elaboras tus propuestas de intervención grupal considerando las características e historia del grupo en el cual vas a intervenir	-3.732	.000
FE06 - Te preparas previamente antes de realizar tus sesiones de intervención leyendo las cartas descriptivas de la sesión	-2.569	.012
FE07 - Distribuyes los tiempos y las actividades de intervención apropiadamente	-3.638	.001
FE08 - Te sientes capaz de recibir críticas de parte otros	-3.242	.002
FE09 - Analizas críticamente el resultado de tus acciones durante las actividades que realizas en tus prácticas	-3.598	.001
FE10 - Observas el desempeño de tus compañeros buscando estrategias que pudieras aplicar para mejorar tu desempeño durante tus prácticas	-3.531	.001
FE11 - Reconoces la importancia de la empatía para el trabajo del psicólogo profesional	-2.354	.024
FE12 - Reconoces las limitaciones del tratamiento psicológico cuando las condiciones del paciente o grupo son adversas	-2.777	.007
FE13 - Te adaptas a diferentes contextos en los que puedes realizar actividades de evaluación e intervención	-3.465	.001

FE14 - Monitoreas tu propio desempeño en búsqueda de áreas de oportunidad en tu persona	-2.354	.021
FE15 - Analizas los pros y contras de utilizar ciertos materiales o técnicas durante las actividades que realizas en tus prácticas	-4.048	.000
FE16 - Te sientes capaz de adaptarte a las diferentes formas en las que los diferentes profesores llevan las clases teóricas y prácticas	-3.506	.001
FE17 - Consideras que tus planes de sesión son guías flexibles para lograr tus objetivos de evaluación o intervención	-3.554	.001
FE18 - Tienes en cuenta que la responsabilidad de adaptarse al contexto de las instituciones receptoras es en mayor medida tuya y no del paciente o grupo	-1.611	.112
FE19 - Eres capaz de ver las cosas desde el punto de vista del paciente o del grupo	-2.081	.041
FE20 - Disfrutas las actividades que realizas durante tus prácticas	-3.414	.001
FE21 - Buscas estrategias para lidiar con tu nivel de estrés cuando interfiere con tus actividades durante las prácticas	-4.474	.000
FE22 - Consideras importante conocer el cambio en las funciones psicológicas durante el ciclo vital de los individuos	-3.273	.002
FE23 - Buscas información sobre los temas de tu profesión más allá de lo que te sugiere el profesor o las lecturas recomendadas por el programa de la materia	-.892	.375
FE24 - Solicitas desde el inicio del ciclo de prácticas que el profesor encargado defina los criterios de evaluación y lineamientos para realizar las actividades	-3.608	.001
FE25 - Preparas con anticipación el material necesario para realizar tus actividades en la institución receptora	-3.200	.002
FE26 - Inviertes dinero en materiales y herramientas que puedan servirte para implementar actividades dentro de tus practicas	-1.822	.073
FE27 - Te reúnes en pequeños grupos con otros estudiantes para conversar acerca de tus aprendizajes	-3.515	.001

Nota: Los valores $p > .05$ están en negritas.

Tabla 16.

Prueba t de student para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0.

Reactivos	Prueba t para igualdad de medidas	
	t	Sig. (bilateral)
BP01 - Faltan a sus clases	-4.676	.000
BP02 - Reprenden a los estudiantes por no cumplir con los estándares que les exigen	-4.176	.000
BP03 - Ignoran las opiniones de los estudiantes	-8.828	.000
BP04 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar su formación previa	-7.530	.000

BP05 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar sus preferencias teórico-metodológicas	-4.461	.000
BP06 - Indican los errores a sus estudiantes sin mencionarles que pueden hacer para mejorar	-3.287	.002
BP07 - Evalúan el desempeño de los estudiantes sin criterios claros	-6.514	.000
BP08 - Evalúan a los estudiantes por sus preferencias personales	-5.097	.000
BP09 - Dejan a su suerte a los estudiantes a su cargo cuando realizan sus prácticas	-8.626	.000
BP10 - Centran sus críticas en un estudiante particular	-7.206	.000
BP11 - Centran sus críticas en un grupo de estudiantes	-6.435	.000
BP12 - Tienen que ser reemplazados por otro profesor durante el semestre en una misma materia	-2.942	.004
BP13 - Exigen demasiado a sus estudiantes	-6.721	.000
BP14 - Remarcan las diferencias entre el desempeño de los equipos de trabajo de sus estudiantes	-2.996	.004
BP15 - Exceden su tiempo de clases	-4.360	.000
BP16 - Es difícil encontrarlos para clarificar dudas fuera del horario de clases	-4.041	.000
BP17 - Evitan intervenir en las actividades que realizan los estudiantes en sus prácticas	-5.576	.000
BP18 - Durante la clase platican de otros temas no relacionados con el curso	-5.571	.000
BP19 - Dejan todo el trabajo de la integración de los elementos teóricos y prácticos al estudiante	-7.411	.000
BE01 - Faltas a clases	-3.115	.003
BE02 - Consideras que puedes hacer mejor trabajo por tu cuenta que con la ayuda de un profesor	-2.207	.031
BE03 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu rendimiento académico	-6.522	.000
BE04 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu disposición a realizar actividades	-5.902	.000
BE05 - Pierdes la motivación al realizar las actividades que te exigen las prácticas	-5.727	.000
BE06 - Consideras que careces de las herramientas necesarias para realizar actividades que las prácticas te exigen	-6.554	.000
BE07 - Se te dificulta expresar tus ideas y argumentos	-4.005	.000
BE08 - Te resistes a modificar tus formas de trabajo un profesor te propone trabajar de otra forma	-3.877	.000
BE09 - Tienes conflictos de opinión con tus profesores	-4.174	.000
BE10 - Tienes problemas interpersonales con tus compañeros de grupo	-6.910	.000
BE11 - Te sientes inseguro para trabajar con una población específica, como niños o adolescentes	-4.101	.000
BE12 - Prefieres trabajar en contextos que ya conoces a experimentar con nuevos contextos a manera de reto	-1.686	.096
BE13 - Consideras que para salir de una situación complicada solo debes darte tiempo y la respuesta se presentará eventualmente	-.761	.449

BE14 - Consideras que tus propuestas de intervención pueden ser aplicadas con diferentes poblaciones o contextos	-.126	.900
BE15 - Consideras que tus propuestas de intervención grupal pueden aplicarse a cualquier grupo	.600	.551
BE16 - Se te dificulta administrar el tiempo para aplicar actividades durante las sesiones de evaluación o intervención	-3.821	.000
BE17 - Tienes dificultades para cambiar tus actividades elegidas previamente durante el diseño de las intervenciones	-3.630	.001
BE18 - Implementas las estrategias de intervención tal y como las encuentras en la literatura	.239	.812
BE19 - Tienes dificultades para interactuar con tus pacientes	-4.301	.000
BE20 - Se te dificulta manejar imprevistos que suceden durante las sesiones de trabajo con pacientes	-4.402	.000
BE21 - Tienes problemas para trabajar en equipo	-5.343	.000
BE22 - Entregas tus trabajos académicos después de la fecha fijada por el profesor	-2.515	.014
BE23 - Consideras que solo es necesario tener en cuenta lo que dice el paciente acerca de su problema	-.327	.745
BE24 - Te desvelas para terminar tus trabajos académicos	-5.594	.000
BE25 - Consideras que tu bajo nivel de competencia es debido a que tus profesores no te han enseñado adecuadamente	-6.389	.000
BE26 - Prefieres obtener una buena calificación a un aprendizaje de calidad	-2.746	.008
BE27 - Prefieres realizar otras actividades personales a estudiar o desarrollar actividades académicas	-4.378	.000
BE28 - Tus múltiples ocupaciones personales o laborales no te permiten tener tiempo para realizar trabajos en equipo	-3.956	.000
BE29 - Se te dificulta distribuir adecuadamente la carga de trabajo en tus trabajos en equipo	-6.484	.000

Nota: Los valores $p > .05$ están en negritas.

Tabla 17.

Estadísticas de confiabilidad para la escala de Facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0.

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basada en reactivos estandarizados	N de reactivos
-------------------	--	----------------

.920

.921

50

Tabla 18.

Estadísticos Reactivo-Total para escala de Facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0.

	Correlación Reactivo-Total Corregida	Alpha de Cronbach si el Reactivo es eliminado
FP01 - Respetan la forma en que los estudiantes han venido trabajando durante su formación	.256	.920
FP02 - Toman en cuenta las características de los pacientes al momento de evaluar el desempeño de sus estudiantes durante sus prácticas	.429	.918
FP03 - Modelan las habilidades que exigen que sus estudiantes muestren durante sus prácticas	.567	.917
FP04 - Orientan a sus estudiantes con información sobre procedimientos de evaluación o intervención que pueden utilizar en sus prácticas	.665	.916
FP05 - Están dispuestos a escuchar tus preocupaciones sobre la práctica	.713	.915
FP06 - Escuchan el punto de vista de los estudiantes que realizan sus prácticas sobre cómo proceder con sus casos	.641	.916
FP07 - Motivan a los estudiantes que realizan sus prácticas a resolver los problemas que se presentan por sí mismos	.505	.917
FP08 - Son un buen modelo que seguir como profesionistas en psicología	.159	.920
FP09 - Reúnen a sus alumnos que están realizando sus prácticas para retroalimentar el trabajo del día o la semana	.494	.917
FP10 - Calibran la intensidad de su guía dependiendo del semestre en el que se encuentre el estudiante	.304	.919
FP11 - Ayudan a sus alumnos a intervenir cuando las condiciones del contexto se tornan difícil para realizar ellos solos la intervención	.423	.918
FP12 - Dividen a su grupo en grupos más pequeños para monitorearlos mejor	.297	.919
FP13 - Se encuentran disponibles para resolver las dudas de los estudiantes a su cargo	.454	.918
FP14 - Mantienen contacto con las autoridades de las instituciones receptoras	.218	.920

FP15 - Repasan las teorías o metodologías de trabajo con poblaciones similares a las que los estudiantes encontrarán en sus prácticas antes de iniciarla	.404	.918
FP16 - Verifican la consistencia teórica de las propuestas de evaluación o intervención de los estudiantes a su cargo	.365	.919
FP17 - Ayudan a los estudiantes con la redacción de informes o documentos para la institución receptora	.476	.918
FP18 - Asignan los casos o las actividades que se van a realizar a partir de un diagnóstico previo de las competencias de sus estudiantes	.273	.920
FP19 - Si dos profesores dan práctica a un mismo grupo se ponen de acuerdo para que todos los alumnos desarrollen los mismos aprendizajes	.236	.920
FP20 - Al realizar equipos de trabajo con sus alumnos consideran sus preferencias teóricas, metodológicas y objetivos	.505	.917
FP21 - Diversifican las experiencias a las que se enfrentan sus estudiantes de prácticas para favorecer un mejor desarrollo de sus competencias	.545	.917
FP22 - Indican a los estudiantes a su cargo cuáles actitudes son las pertinentes para alcanzar sus objetivos de evaluación e intervención	.520	.918
FP23 - Felicitan a los estudiantes a su cargo cuando realizan actividades o procedimientos de manera sobresaliente	.336	.919
FP24 - Invitan continuamente a los estudiantes a reflexionar sobre las actividades que realizan en sus prácticas	.677	.916
FP25 - Tienen contactos en instituciones que permiten que el grupo de estudiantes puedan realizar sus prácticas	.501	.917
FP26 - Entregan a los estudiantes un cronograma con lineamientos y fechas para entrega de los documentos probatorios de sus actividades a realizar durante sus prácticas	.525	.917
FE01 - Buscas información sobre los fenómenos psicológicos más comunes en la población donde realizarás tus prácticas	.389	.918
FE02 - Buscas referencias cuando te enfrentas a situaciones complicadas	.387	.918
FE03 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando el nivel de desarrollo o edad del paciente	.551	.917

FE04 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando las características particulares del contexto social y cultural del paciente	.540	.917
FE05 - Elaboras tus propuestas de intervención grupal considerando las características e historia del grupo en el cual vas a intervenir	.446	.918
FE06 - Te preparas previamente antes de realizar tus sesiones de intervención leyendo las cartas descriptivas de la sesión	.322	.919
FE07 - Distribuyes los tiempos y las actividades de intervención apropiadamente	.441	.918
FE08 - Te sientes capaz de recibir críticas de parte otros	.370	.919
FE09 - Analizas críticamente el resultado de tus acciones durante las actividades que realizas en tus prácticas	.450	.918
FE10 - Observas el desempeño de tus compañeros buscando estrategias que pudieras aplicar para mejorar tu desempeño durante tus prácticas	.406	.918
FE11 - Reconoces la importancia de la empatía para el trabajo del psicólogo profesional	.379	.919
FE12 - Reconoces las limitaciones del tratamiento psicológico cuando las condiciones del paciente o grupo son adversas	.349	.919
FE13 - Te adaptas a diferentes contextos en los que puedes realizar actividades de evaluación e intervención	.411	.918
FE14 - Monitoreas tu propio desempeño en búsqueda de áreas de oportunidad en tu persona	.133	.920
FE15 - Analizas los pros y contras de utilizar ciertos materiales o técnicas durante las actividades que realizas en tus prácticas	.449	.918
FE16 - Te sientes capaz de adaptarte a las diferentes formas en las que los diferentes profesores llevan las clases teóricas y prácticas	.395	.918
FE17 - Consideras que tus planes de sesión son guías flexibles para lograr tus objetivos de evaluación o intervención	.536	.917
FE19 - Eres capaz de ver las cosas desde el punto de vista del paciente o del grupo	.304	.919
FE20 - Disfrutas las actividades que realizas durante tus prácticas	.479	.918

FE21 - Buscas estrategias para lidiar con tu nivel de estrés cuando interfiere con tus actividades durante las prácticas	.441	.918
FE22 - Consideras importante conocer el cambio en las funciones psicológicas durante el ciclo vital de los individuos	.216	.920
FE24 - Solicitas desde el inicio del ciclo de prácticas que el profesor encargado defina los criterios de evaluación y lineamientos para realizar las actividades	.190	.920
FE25 - Preparas con anticipación el material necesario para realizar tus actividades en la institución receptora	.463	.918
FE27 - Te reúnes en pequeños grupos con otros estudiantes para conversar acerca de tus aprendizajes	.237	.920

Nota: Los valores <.20 están en negritas.

Tabla 19.

Estadísticas de confiabilidad para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0.

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basada en reactivos estandarizados	N de reactivos
.896	.896	42

Tabla 20.

Estadísticos Reactivo-Total para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0.

	Correlación Reactivo- Total Corregido	Alpha de Cronbach si el Reactivo es Eliminado
BP01 - Faltan a sus clases	.404	.894
BP02 - Reprenden a los estudiantes por no cumplir con los estándares que les exigen	.354	.894
BP03 - Ignoran las opiniones de los estudiantes	.586	.891
Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar su formación previa	.530	.891
BP04 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar sus preferencias teórico-metodológicas	.385	.894
BP06 - Indican los errores a sus estudiantes sin mencionarles que pueden hacer para mejorar	.256	.895
BP07 - Evalúan el desempeño de los estudiantes sin criterios claros	.507	.892

BP08 - Evalúan a los estudiantes por sus preferencias personales	.395	.894
BP09 - Dejan a su suerte a los estudiantes a su cargo cuando realizan sus prácticas	.538	.891
BP10 - Centran sus críticas en un estudiante particular	.542	.892
BP11 - Centran sus críticas en un grupo de estudiantes	.455	.893
BP12 - Tienen que ser reemplazados por otro profesor durante el semestre en una misma materia	.151	.897
BP13 - Exigen demasiado a sus estudiantes	.505	.892
BP14 - Remarcan las diferencias entre el desempeño de los equipos de trabajo de sus estudiantes	.369	.894
BP15 - Exceden su tiempo de clases	.429	.893
BP16 - Es difícil encontrarlos para clarificar dudas fuera del horario de clases	.408	.893
BP17 - Evitan intervenir en las actividades que realizan los estudiantes en sus prácticas	.384	.894
BP18 - Durante la clase platican de otros temas no relacionados con el curso	.442	.893
BP19 - Dejan todo el trabajo de la integración de los elementos teóricos y prácticos al estudiante	.515	.892
BE01 - Faltas a clases	.223	.896
BE02 - Consideras que puedes hacer mejor trabajo por tu cuenta que con la ayuda de un profesor	.205	.896
BE03 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu rendimiento académico	.507	.892
BE04 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu disposición a realizar actividades	.498	.892
BE05 - Pierdes la motivación al realizar las actividades que te exigen las prácticas	.507	.892
BE06 - Consideras que careces de las herramientas necesarias para realizar actividades que las prácticas te exigen	.501	.892
BE07 - Se te dificulta expresar tus ideas y argumentos	.292	.895
BE08 - Te resistes a modificar tus formas de trabajo un profesor te propone trabajar de otra forma	.350	.894
BE09 - Tienes conflictos de opinión con tus profesores	.376	.894
BE10 - Tienes problemas interpersonales con tus compañeros de grupo	.576	.891

BE11 - Te sientes inseguro para trabajar con una población específica, como niños o adolescentes	.284	.895
BE16 - Se te dificulta administrar el tiempo para aplicar actividades durante las sesiones de evaluación o intervención	.298	.895
BE17 - Tienes dificultades para cambiar tus actividades elegidas previamente durante el diseño de las intervenciones	.358	.894
BE19 - Tienes dificultades para interactuar con tus pacientes	.315	.895
BE20 - Se te dificulta manejar imprevistos que suceden durante las sesiones de trabajo con pacientes	.340	.894
BE21 - Tienes problemas para trabajar en equipo	.392	.894
BE22 - Entregas tus trabajos académicos después de la fecha fijada por el profesor	.201	.896
BE24 - Te desvelas para terminar tus trabajos académicos	.294	.895
BE25 - Consideras que tu bajo nivel de competencia es debido a que tus profesores no te han enseñado adecuadamente	.425	.893
BE26 - Prefieres obtener una buena calificación a un aprendizaje de calidad	.222	.896
BE27 - Prefieres realizar otras actividades personales a estudiar o desarrollar actividades académicas	.391	.894
BE28 - Tus múltiples ocupaciones personales o laborales no te permiten tener tiempo para realizar trabajos en equipo	.282	.896
BE29 - Se te dificulta distribuir adecuadamente la carga de trabajo en tus trabajos en equipo	.447	.893

Nota: Los valores <.20 están en negritas.

Tabla 21.

Índice KMO y prueba de Bartlett para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.772
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Cuadrado aproximado	2180.920
	Df	820
	Sig.	.000

FP17	.167	.234	.076	.322	.123	.553	.004	-.028	.296	.028	.022	-.084
FP18	.125	-	-	.681	-	.238	.066	.220	-.125	.017	.130	-.038
		.083	.090		.098							
FP19	.092	.034	-	.466	.167	.100	.263	-.137	.094	-.477	.112	-.170
			.066									
FP20	.159	.148	.159	.530	-	.251	.261	.219	-.193	.114	.208	-.012
					.013							
FP21	.404	.231	-	.384	-	.076	.312	.001	.025	.341	.256	.054
			.023		.060							
FP22	.127	.266	.181	.235	.101	.355	.458	.073	.169	.080	.100	-.198
FP23	.208	.016	-	.276	.057	.132	.178	-.053	.076	-.094	.709	.041
			.027									
FP24	.665	.151	.307	.185	.140	.037	-.017	.030	.161	-.144	.259	.033
FP25	.580	.216	.222	-.099	.182	.348	-.175	-.102	-.074	-.180	.117	-.098
FP26	.633	.135	.124	.207	.091	-	.000	.173	.199	-.216	.033	-.164
						.128						
FE01	.148	.191	.354	.134	-	-	-.064	.703	.020	-.042	.042	.092
					.016	.156						
FE02	.175	.285	.013	-.006	.079	.059	.035	.740	-.013	.117	-.109	.108
FE03	.239	.579	.432	.027	.112	.063	-.016	.030	.070	.296	-.084	-.058
FE04	.224	.794	.093	.098	.090	-	.071	.175	-.053	.056	.008	-.023
						.048						
FE05	.159	.738	.179	-.025	.036	-	.109	.139	.111	-.213	-.148	.082
						.076						
FE06	.009	.704	.096	-.127	.083	.021	-.035	.044	.056	.051	.290	.027
FE07	.130	.520	.055	.085	.418	-	.115	-.009	-.116	-.077	.235	.132
						.019						
FE08	-	.276	.381	.082	.410	.172	.080	-.145	.251	-.103	.151	-.009
	.051											
FE09	.325	.133	.675	.104	.018	-	.101	-.038	.071	.106	-.107	.122
						.220						
FE10	.253	.082	.757	.067	.059	.104	-.165	-.016	.020	.004	-.039	-.102
FE11	-	.397	.567	-.203	.103	.269	.276	-.032	-.189	.009	.064	.155
	.037											
FE12	.001	.324	.552	-.169	.031	.064	.132	.206	.054	-.023	.260	-.024
FE13	.064	.303	.275	-.151	.623	.033	.062	.073	.084	.107	.071	.092
FE15	.180	.160	.633	-.013	.133	.069	-.086	.241	.025	.137	-.061	.093
FE16	.131	.137	.008	.125	.803	.140	.029	.026	.111	.003	-.088	-.016
FE17	.191	.596	.170	.066	.355	.017	.017	.033	.095	.380	-.131	.028

FE19	-	.216	.411	-.215	.502	-	.225	.285	-.149	.041	.094	-.186
	.070					.031						
FE20	.307	.206	.330	.129	.154	.024	.059	.102	-.150	.619	-.039	-.026
FE21	.144	.093	.393	.194	.184	.098	.092	.023	.326	.233	-.212	.363
FE22	-	.171	.117	-.062	.082	.194	-.068	-.028	.716	-.065	.085	.143
	.012											
FE25	.131	.627	.216	-.037	.127	.176	-.109	.165	.174	.083	-.198	.098
FE27	.121	.127	.014	-.103	-	.030	.111	.151	.110	.007	.030	.774
					.010							

Nota: Las ponderaciones de factores >.40 están en negritas. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Tabla 24.

Matriz de Componentes Rotados para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión 1.0^a

	Componente											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
BP01	.231	-.126	.246	.142	.057	.042	-.087	.248	-.108	.552	.196	.335
BP02	.089	-.008	.041	.028	.124	.299	.106	.192	.306	.535	.014	-
												.166
BP03	.667	.104	.054	.200	.179	.147	.111	.157	.035	.046	.094	.142
BP04	.711	.104	-.027	.340	.031	.025	.172	.105	.013	.091	.089	.044
BP05	.822	.015	-.005	.100	-.091	.017	.177	.103	.056	-.013	-.029	-
												.033
BP06	.210	.018	-.042	.102	.052	.015	.103	.029	.065	-.030	.708	.035
BP07	.446	.293	.009	-.046	.195	.109	.117	.180	-.278	.390	.165	.082
BP08	.585	.103	-.066	-.200	.333	-.072	.132	.195	-.005	.143	.101	.181
BP09	.099	.268	.130	.629	.069	-.037	.219	.291	.052	.092	.065	.025
BP10	.319	.117	.140	.176	.093	.006	.738	-.044	.118	.061	.102	.187
BP11	.378	-.040	.075	.149	.080	-.004	.706	.114	.079	.037	.097	.024
BP13	.159	.083	.260	.258	.444	.091	-.060	.208	-.003	.175	.347	.026
BP14	.031	.088	-.113	.163	.098	-.029	.220	.294	.391	.403	.116	.182
BP15	.190	.179	.101	.120	-.082	.075	-.032	.717	.172	.056	.051	.071
BP16	.234	.079	-.106	.206	-.145	.320	.297	.502	-.181	.075	.201	-
												.045
BP17	.201	-.148	.118	.768	.038	.088	.091	.030	.113	.132	.043	.005
BP18	.294	.033	.067	.100	.330	-.094	.120	.619	.004	-.001	-.051	.172

BP19	.289	.119	.062	.462	.235	.158	-.019	.197	-.253	.076	.216	.223
BE01	.321	.299	.178	-.222	-.119	.293	.031	.011	-.150	.139	-.398	.067
BE02	.116	.020	-.055	-.070	.094	.031	.075	.159	.035	-.032	-.081	.734
BE03	.103	.685	.148	.013	.167	.063	.267	.099	.008	.068	-.003	-
												.003
BE04	.136	.807	-.009	-.031	.120	.152	.005	.052	.107	.056	.098	.172
BE05	-	.663	.123	.301	.136	.239	.059	.196	.054	.022	-.187	-
	.027											.036
BE06	.159	.264	.175	.435	.383	.157	.177	.037	-.053	-.192	.065	.006
BE07	.112	.461	.457	-.051	-.007	.050	-.138	-.032	-.041	-.001	.275	-
												.159
BE08	.075	.070	.123	.104	.778	-.084	.072	-.099	.167	.146	.062	.083
BE09	-	.204	-.154	.014	.537	.202	.495	.155	-.115	.032	-.081	.014
	.021											
BE10	.131	.213	.104	.085	.367	.397	.318	.168	.150	.016	-.043	.196
BE11	.025	.290	.663	-.059	.155	.007	.020	-.174	-.089	-.009	.106	.083
BE16	-	.290	.380	-.155	-.157	.104	.116	.140	.227	.182	.353	.154
	.144											
BE17	-	.099	.378	.023	.101	.245	.135	.183	.398	.130	.330	-
	.124											.164
BE19	-	.056	.766	.245	.020	.000	.149	.056	.107	-.062	-.168	.076
	.080											
BE20	.080	-.100	.765	.169	.056	.114	-.006	.190	.103	.111	-.070	-
												.131
BE21	.270	.166	.183	.029	.275	.533	-.061	-.043	.232	-.258	-.245	.206
BE22	.064	.347	.004	.117	.079	-.036	.022	-.266	-.015	.672	-.215	-
												.111
BE24	-	-.260	.241	.142	.220	.508	.154	.045	-.161	.118	.265	.083
	.025											
BE25	.057	.222	.046	.354	.040	.189	.150	-.075	-.070	.022	.236	.604
BE26	.027	.086	.080	.007	.100	.006	.077	.032	.808	-.005	.060	-
												.026
BE27	.187	.565	.053	.111	-.143	.063	-.164	.026	.481	.117	-.006	.193
BE28	-	.370	-.114	.015	-.095	.697	.002	.085	.001	.108	-.035	.078
	.108											
BE29	.338	.260	.207	.154	-.104	.521	-.052	-.076	.076	.060	.118	-
												.045

Nota: Las ponderaciones de factores >.40 están en negritas. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 15 iteraciones.

Tabla 27.

Prueba t de student para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Reactivos	Prueba t para igualdad de medidas	
	t	Sig. (bilateral)
FP01 - Respetan la forma en que los estudiantes han venido trabajando durante su formación	-2.704	.008
FP02 - Modelan las habilidades que exigen que sus estudiantes muestren durante sus prácticas	-15.168	.000
FP03 - Orientan a sus estudiantes con información sobre procedimientos de evaluación o intervención que pueden utilizar en sus prácticas	-21.117	.000
FP04 - Están dispuestos a escuchar tus preocupaciones sobre la práctica	-22.847	.000
FP05 - Escuchan el punto de vista de los estudiantes que realizan sus prácticas sobre cómo proceder con sus casos	-27.819	.000
FP06 - Motivan a los estudiantes que realizan sus prácticas a resolver los problemas que se presentan por sí mismos	-29.266	.000
FP07 - Son un buen modelo que seguir como profesionistas en psicología	-.322	.748
FP08 - Reúnen a sus alumnos que están realizando sus prácticas para retroalimentar el trabajo del día o la semana	-28.807	.008
FP09 - Se encuentran disponibles para resolver las dudas de los estudiantes a su cargo	-2.704	.000
FP10 - Mantienen contacto con las autoridades de las instituciones receptoras	-8.773	.000
FP11 - Repasan las teorías o metodologías de trabajo con poblaciones similares a las que los estudiantes encontrarán en sus prácticas antes de iniciarla	-16.769	.000
FP12 - Verifican la consistencia teórica de las propuestas de evaluación o intervención de los estudiantes a su cargo	-13.533	.000
FP13 - Ayudan a los estudiantes con la redacción de informes o documentos para la institución receptora	-19.273	.000
FP14 - Asignan los casos o las actividades que se van a realizar a partir de un diagnóstico previo de las competencias de sus estudiantes	-12.507	.000
FP15 - Al realizar equipos de trabajo con sus alumnos consideran sus preferencias teóricas, metodológicas y objetivos	-6.665	.000
FP16 - Indican a los estudiantes a su cargo cuáles actitudes son las pertinentes para alcanzar sus objetivos de evaluación e intervención	-8.611	.000
FP17 - Felicitan a los estudiantes a su cargo cuando realizan actividades o procedimientos de manera sobresaliente	-6.400	.000

FP18 - Invitan continuamente a los estudiantes a reflexionar sobre las actividades que realizan en sus prácticas	-32.893	.000
FP19 - Tienen contactos en instituciones que permiten que el grupo de estudiantes puedan realizar sus prácticas	-26.154	.000
FP20 - Entregan a los estudiantes un cronograma con lineamientos y fechas para entrega de los documentos probatorios de sus actividades a realizar durante sus prácticas	-22.382	.000
FE01 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando el nivel de desarrollo o edad del paciente	-78.849	.000
FE02 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando las características particulares del contexto social y cultural del paciente	-56.338	.000
FE03 - Elaboras tus propuestas de intervención grupal considerando las características e historia del grupo en el cual vas a intervenir	-28.100	.000
FE04 - Te preparas previamente antes de realizar tus sesiones de intervención leyendo las cartas descriptivas de la sesión	-35.104	.000
FE05 - Distribuyes los tiempos y las actividades de intervención apropiadamente	-48.603	.000
FE06 - Analizas críticamente el resultado de tus acciones durante las actividades que realizas en tus prácticas	-46.178	.000
FE07 - Observas el desempeño de tus compañeros buscando estrategias que pudieras aplicar para mejorar tu desempeño durante tus prácticas	-26.896	.000
FE08 - Reconoces las limitaciones del tratamiento psicológico cuando las condiciones del paciente o grupo son adversas	-30.385	.000
FE09 - Te adaptas a diferentes contextos en los que puedes realizar actividades de evaluación e intervención	-46.213	.000
FE10 - Analizas los pros y contras de utilizar ciertos materiales o técnicas durante las actividades que realizas en tus prácticas	-63.504	.000
FE11 - Te sientes capaz de adaptarte a las diferentes formas en las que los diferentes profesores llevan las clases teóricas y prácticas	-10.437	.000
FE12 - Consideras que tus planes de sesión son guías flexibles para lograr tus objetivos de evaluación o intervención	-39.831	.000
FE13 - Eres capaz de ver las cosas desde el punto de vista del paciente o del grupo	-17.599	.000
FE14 - Consideras importante conocer el cambio en las funciones psicológicas durante el ciclo vital de los individuos	-7.272	.000
FE15 - Preparas con anticipación el material necesario para realizar tus actividades en la institución receptora	-46.277	.000

Nota: Los valores $p > .05$ están en negritas.

Tabla 28.

Prueba t de student para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Reactivos	Prueba t para igualdad de medidas	
	t	Sig. (bilateral)

BP01 - Faltan a sus clases	-0.775	.440
BP02 - Reprenden a los estudiantes por no cumplir con los estándares que les exigen	-5.114	.000
BP03 - Ignoran las opiniones de los estudiantes	-11.061	.000
BP04 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar su formación previa	-10.761	.000
BP05 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar sus preferencias teórico-metodológicas	-12.268	.000
BP06 - Evalúan el desempeño de los estudiantes sin criterios claros	-10.902	.000
BP07 - Evalúan a los estudiantes por sus preferencias personales	-10.017	.000
BP08 - Dejan a su suerte a los estudiantes a su cargo cuando realizan sus prácticas	-11.534	.000
BP09 - Remarcan las diferencias entre el desempeño de los equipos de trabajo de sus estudiantes	-10.364	.000
BP10 - Exceden su tiempo de clases	-6.163	.000
BP11 - Es difícil encontrarlos para clarificar dudas fuera del horario de clases	-8.547	.000
BP12 - Evitan intervenir en las actividades que realizan los estudiantes en sus prácticas	-9.279	.000
BP13 - Durante la clase platican de otros temas no relacionados con el curso	-4.787	.000
BP14 - Dejan todo el trabajo de la integración de los elementos teóricos y prácticos al estudiante	-9.444	.000
BE01 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu rendimiento académico	-4.892	.000
BE02 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu disposición a realizar actividades	-5.355	.000
BE03 - Consideras que careces de las herramientas necesarias para realizar actividades que las prácticas te exigen	-8.948	.000
BE04 - Se te dificulta expresar tus ideas y argumentos	-2.962	.004
BE05 - Tienes conflictos de opinión con tus profesores	-6.140	.000
BE06 - Tienes problemas interpersonales con tus compañeros de grupo	-7.851	.000
BE07 - Te sientes inseguro para trabajar con una población específica, como niños o adolescentes	-9.881	.000
BE08 - Se te dificulta administrar el tiempo para aplicar actividades durante las sesiones de evaluación o intervención	-8.562	.000
BE09 - Tienes dificultades para interactuar con tus pacientes	-15.351	.000
BE10 - Se te dificulta manejar imprevistos que suceden durante las sesiones de trabajo con pacientes	-15.660	.000
BE11 - Tienes problemas para trabajar en equipo	-4.023	.000
BE12 - Entregas tus trabajos académicos después de la fecha fijada por el profesor	-3.667	.000
BE13 - Te desvelas para terminar tus trabajos académicos	-3.449	.001
BE14 - Prefieres realizar otras actividades personales a estudiar o desarrollar actividades académicas	-3.630	.000
BE15 - Tus múltiples ocupaciones personales o laborales no te permiten tener tiempo para realizar trabajos en equipo	-6.803	.000

BE16 - Se te dificulta distribuir adecuadamente la carga de trabajo en tus trabajos en equipo -6.042 .000

Nota: Los valores p >.05 están en negritas.

Tabla 29.

Estadísticas de confiabilidad para escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basada en Reactivos Estandarizados	N de Reactivos
.976	.973	34

Tabla 30.

Estadísticas Reactivo-Total para la escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

	Correlación Reactivo-Total Corregida	Alpha de Cronbach si el Reactivo es Eliminado
FP01 - Respetan la forma en que los estudiantes han venido trabajando durante su formación	.121	.977
FP02 - Modelan las habilidades que exigen que sus estudiantes muestren durante sus prácticas	.709	.975
FP03 - Orientan a sus estudiantes con información sobre procedimientos de evaluación o intervención que pueden utilizar en sus prácticas	.683	.975
FP04 - Están dispuestos a escuchar tus preocupaciones sobre la práctica	.744	.975
FP05 - Escuchan el punto de vista de los estudiantes que realizan sus prácticas sobre cómo proceder con sus casos	.808	.975
FP06 - Motivan a los estudiantes que realizan sus prácticas a resolver los problemas que se presentan por sí mismos	.828	.975
FP08 - Reúnen a sus alumnos que están realizando sus prácticas para retroalimentar el trabajo del día o la semana	.844	.975
FP09 - Se encuentran disponibles para resolver las dudas de los estudiantes a su cargo	.111	.977
FP10 - Mantienen contacto con las autoridades de las instituciones receptoras	.529	.976
FP11 - Repasan las teorías o metodologías de trabajo con poblaciones similares a las que los estudiantes encontrarán en sus prácticas antes de iniciarla	.707	.975

FP12 - Verifican la consistencia teórica de las propuestas de evaluación o intervención de los estudiantes a su cargo	.657	.976
FP13 - Ayudan a los estudiantes con la redacción de informes o documentos para la institución receptora	.717	.975
FP14 - Asignan los casos o las actividades que se van a realizar a partir de un diagnóstico previo de las competencias de sus estudiantes	.569	.976
FP15 - Al realizar equipos de trabajo con sus alumnos consideran sus preferencias teóricas, metodológicas y objetivos	.400	.976
FP16 - Indican a los estudiantes a su cargo cuáles actitudes son las pertinentes para alcanzar sus objetivos de evaluación e intervención	.528	.976
FP17 - Felicitan a los estudiantes a su cargo cuando realizan actividades o procedimientos de manera sobresaliente	.385	.976
FP18 - Invitan continuamente a los estudiantes a reflexionar sobre las actividades que realizan en sus prácticas	.794	.975
FP19 - Tienen contactos en instituciones que permiten que el grupo de estudiantes puedan realizar sus prácticas	.832	.975
FP20 - Entregan a los estudiantes un cronograma con lineamientos y fechas para entrega de los documentos probatorios de sus actividades a realizar durante sus prácticas	.742	.975
FE01 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando el nivel de desarrollo o edad del paciente	.894	.974
FE02 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando las características particulares del contexto social y cultural del paciente	.880	.975
FE03 - Elaboras tus propuestas de intervención grupal considerando las características e historia del grupo en el cual vas a intervenir	.845	.975
FE04 - Te preparas previamente antes de realizar tus sesiones de intervención leyendo las cartas descriptivas de la sesión	.878	.975
FE05 - Distribuyes los tiempos y las actividades de intervención apropiadamente	.895	.974
FE06 - Analizas críticamente el resultado de tus acciones durante las actividades que realizas en tus prácticas	.889	.974

FE07 - Observas el desempeño de tus compañeros buscando estrategias que pudieras aplicar para mejorar tu desempeño durante tus prácticas	.861	.975
FE08 - Reconoces las limitaciones del tratamiento psicológico cuando las condiciones del paciente o grupo son adversas	.836	.975
FE09 - Te adaptas a diferentes contextos en los que puedes realizar actividades de evaluación e intervención	.867	.975
FE10 - Analizas los pros y contras de utilizar ciertos materiales o técnicas durante las actividades que realizas en tus prácticas	.905	.974
FE11 - Te sientes capaz de adaptarte a las diferentes formas en las que los diferentes profesores llevan las clases teóricas y prácticas	.614	.976
FE12 - Consideras que tus planes de sesión son guías flexibles para lograr tus objetivos de evaluación o intervención	.876	.975
FE13 - Eres capaz de ver las cosas desde el punto de vista del paciente o del grupo	.793	.975
FE14 - Consideras importante conocer el cambio en las funciones psicológicas durante el ciclo vital de los individuos	.517	.976
FE15 - Preparas con anticipación el material necesario para realizar tus actividades en la institución receptora	.878	.975

Nota: Los valores <.20 están en negritas.

Tabla 31.

Estadísticas de confiabilidad para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basada en Reactivos Estandarizados	N de Reactivos
.881	.881	29

Tabla 32.

Estadísticas Reactivo-Total. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Correlación Reactivo-Total Corregida	Alpha de Cronbach si el Reactivo es Eliminado

BP02 - Reprenden a los estudiantes por no cumplir con los estándares que les exigen	.280	.881
BP03 - Ignoran las opiniones de los estudiantes	.625	.874
BP04 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar su formación previa	.550	.875
BP05 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar sus preferencias teórico-metodológicas	.539	.875
BP06 - Evalúan el desempeño de los estudiantes sin criterios claros	.549	.876
BP07 - Evalúan a los estudiantes por sus preferencias personales	.534	.876
BP08 - Dejan a su suerte a los estudiantes a su cargo cuando realizan sus prácticas	.601	.873
BP09 - Remarcan las diferencias entre el desempeño de los equipos de trabajo de sus estudiantes	.518	.876
BP10 - Exceden su tiempo de clases	.328	.880
BP11 - Es difícil encontrarlos para clarificar dudas fuera del horario de clases	.444	.877
BP12 - Evitan intervenir en las actividades que realizan los estudiantes en sus prácticas	.449	.877
BP13 - Durante la clase platican de otros temas no relacionados con el curso	.290	.880
BP14 - Dejan todo el trabajo de la integración de los elementos teóricos y prácticos al estudiante	.527	.875
BE01 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu rendimiento académico	.308	.880
BE02 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu disposición a realizar actividades	.323	.880
BE03 - Consideras que careces de las herramientas necesarias para realizar actividades que las prácticas te exigen	.504	.876
BE04 - Se te dificulta expresar tus ideas y argumentos	.139	.885
BE05 - Tienes conflictos de opinión con tus profesores	.431	.878
BE06 - Tienes problemas interpersonales con tus compañeros de grupo	.450	.878
BE07 - Te sientes inseguro para trabajar con una población específica, como niños o adolescentes	.516	.875

BE08 - Se te dificulta administrar el tiempo para aplicar actividades durante las sesiones de evaluación o intervención	.482	.876
BE09 - Tienes dificultades para interactuar con tus pacientes	.669	.871
BE10 - Se te dificulta manejar imprevistos que suceden durante las sesiones de trabajo con pacientes	.634	.872
BE11 - Tienes problemas para trabajar en equipo	.264	.881
BE12 - Entregas tus trabajos académicos después de la fecha fijada por el profesor	.231	.881
BE13 - Te desvelas para terminar tus trabajos académicos	.164	.883
BE14 - Prefieres realizar otras actividades personales a estudiar o desarrollar actividades académicas	.184	.882
BE15 - Tus múltiples ocupaciones personales o laborales no te permiten tener tiempo para realizar trabajos en equipo	.361	.879
BE16 - Se te dificulta distribuir adecuadamente la carga de trabajo en tus trabajos en equipo	.385	.879

Nota: Los valores <.20 están en negritas.

Tabla 33.

Índice KMO y prueba de Bartlett para la escala de barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final..

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.858
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2240.173
	Df	325
	Sig.	.000

Tabla 34.

Índice KMO y prueba de Bartlett para la dimensión de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.968
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	9094.661
	Df	496
	Sig.	.000

Tabla 35.

Matriz de componentes rotados para escala de facilitadores. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final^a

	Componente		
	1	2	3
FP02 - Modelan las habilidades que exigen que sus estudiantes muestren durante sus prácticas	.280	.793	.186
FP03 - Orientan a sus estudiantes con información sobre procedimientos de evaluación o intervención que pueden utilizar en sus prácticas	.216	.765	.291
FP04 - Están dispuestos a escuchar tus preocupaciones sobre la práctica	.294	.810	.231
FP05 - Escuchan el punto de vista de los estudiantes que realizan sus prácticas sobre cómo proceder con sus casos	.395	.797	.210
FP06 - Motivan a los estudiantes que realizan sus prácticas a resolver los problemas que se presentan por sí mismos	.463	.753	.191
FP08 - Reúnen a sus alumnos que están realizando sus prácticas para retroalimentar el trabajo del día o la semana	.558	.632	.235
FP10 - Mantienen contacto con las autoridades de las instituciones receptoras	.300	.287	.455
FP11 - Repasan las teorías o metodologías de trabajo con poblaciones similares a las que los estudiantes encontrarán en sus prácticas antes de iniciarla	.339	.585	.394
FP12 - Verifican la consistencia teórica de las propuestas de evaluación o intervención de los estudiantes a su cargo	.253	.536	.513
FP13 - Ayudan a los estudiantes con la redacción de informes o documentos para la institución receptora	.341	.545	.481
FP14 - Asignan los casos o las actividades que se van a realizar a partir de un diagnóstico previo de las competencias de sus estudiantes	.171	.457	.574
FP15 - Al realizar equipos de trabajo con sus alumnos consideran sus preferencias teóricas, metodológicas y objetivos	.123	.123	.737
FP16 - Indican a los estudiantes a su cargo cuáles actitudes son las pertinentes para alcanzar sus objetivos de evaluación e intervención	.173	.304	.701
FP17 - Felicitan a los estudiantes a su cargo cuando realizan actividades o procedimientos de manera sobresaliente	.105	.138	.684
FP18 - Invitan continuamente a los estudiantes a reflexionar sobre las actividades que realizan en sus prácticas	.409	.752	.220

FP19 - Tienen contactos en instituciones que permiten que el grupo de estudiantes puedan realizar sus prácticas	.606	.524	.281
FP20 - Entregan a los estudiantes un cronograma con lineamientos y fechas para entrega de los documentos probatorios de sus actividades a realizar durante sus prácticas	.415	.659	.219
FE01 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando el nivel de desarrollo o edad del paciente	.902	.317	.164
FE02 - Elaboras tus propuestas de intervención considerando las características particulares del contexto social y cultural del paciente	.890	.308	.166
FE03 - Elaboras tus propuestas de intervención grupal considerando las características e historia del grupo en el cual vas a intervenir	.860	.294	.159
FE04 - Te preparas previamente antes de realizar tus sesiones de intervención leyendo las cartas descriptivas de la sesión	.861	.349	.153
FE05 - Distribuyes los tiempos y las actividades de intervención apropiadamente	.888	.335	.166
FE06 - Analizas críticamente el resultado de tus acciones durante las actividades que realizas en tus prácticas	.829	.403	.166
FE07 - Observas el desempeño de tus compañeros buscando estrategias que pudieras aplicar para mejorar tu desempeño durante tus prácticas	.799	.418	.124
FE08 - Reconoces las limitaciones del tratamiento psicológico cuando las condiciones del paciente o grupo son adversas	.860	.279	.154
FE09 - Te adaptas a diferentes contextos en los que puedes realizar actividades de evaluación e intervención	.849	.316	.200
FE10 - Analizas los pros y contras de utilizar ciertos materiales o técnicas durante las actividades que realizas en tus prácticas	.850	.391	.177
FE11 - Te sientes capaz de adaptarte a las diferentes formas en las que los diferentes profesores llevan las clases teóricas y prácticas	.589	.202	.222
FE12 - Consideras que tus planes de sesión son guías flexibles para lograr tus objetivos de evaluación o intervención	.807	.374	.217
FE13 - Eres capaz de ver las cosas desde el punto de vista del paciente o del grupo	.844	.255	.110
FE14 - Consideras importante conocer el cambio en las funciones psicológicas durante el ciclo vital de los individuos	.566	.035	.276
FE15 - Preparas con anticipación el material necesario para realizar tus actividades en la institución receptora	.853	.312	.225

Nota: Las ponderaciones de factores >.40 están en negritas. Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales. Método de Rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Tabla 36.

Matriz de componentes rotados para la escala de Barreras. Cuestionario de facilitadores y barreras para la formación de psicólogos a nivel licenciatura, versión final.^a

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
BP02 - Reprenden a los estudiantes por no cumplir con los estándares que les exigen	- .013	.266	.141	-.074	- .070	.715
BP03 - Ignoran las opiniones de los estudiantes	.286	.633	.203	.122	.150	.165
BP04 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar su formación previa	.207	.515	- .067	.211	.520	.161
BP05 - Imponen sus métodos de trabajo a los estudiantes sin considerar sus preferencias teórico-metodológicas	.240	.482	- .103	.256	.446	.153
BP06 - Evalúan el desempeño de los estudiantes sin criterios claros	.315	.604	.150	-.028	.112	.105
BP07 - Evalúan a los estudiantes por sus preferencias personales	.296	.742	.108	-.019	.027	- .013
BP08 - Dejan a su suerte a los estudiantes a su cargo cuando realizan sus prácticas	.718	.209	- .023	.023	.186	.164
BP09 - Remarcan las diferencias entre el desempeño de los equipos de trabajo de sus estudiantes	.270	.282	.081	.171	.123	.600
BP10 - Exceden su tiempo de clases	.104	- .079	.217	-.035	.600	.485
BP11 - Es difícil encontrarlos para clarificar dudas fuera del horario de clases	.322	.385	.113	.057	.220	.025
BP12 - Evitan intervenir en las actividades que realizan los estudiantes en sus prácticas	.737	.060	- .007	-.160	.150	.066
BP13 - Durante la clase platican de otros temas no relacionados con el curso	- .051	.276	.225	.066	.613	- .092
BP14 - Dejan todo el trabajo de la integración de los elementos teóricos y prácticos al estudiante	.412	.250	.146	.101	.376	.053
BE01 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu rendimiento académico	.018	.012	.148	.877	.133	.021
BE02 - Tus problemas interpersonales ajenos a la universidad afectan tu disposición a realizar actividades	.032	.119	.103	.827	.122	- .003

BE03 - Consideras que careces de las herramientas necesarias para realizar actividades que las prácticas te exigen	.657	.148	.053	.090	.066	.078
BE05 - Tienes conflictos de opinión con tus profesores	.049	.680	.029	.034	.042	.283
BE06 - Tienes problemas interpersonales con tus compañeros de grupo	.086	.363	.506	.102	.026	.279
BE07 - Te sientes inseguro para trabajar con una población específica, como niños o adolescentes	.448	.038	.103	.155	.185	.488
BE08 - Se te dificulta administrar el tiempo para aplicar actividades durante las sesiones de evaluación o intervención	.705	.098	.108	.040	-	.181
BE09 - Tienes dificultades para interactuar con tus pacientes	.819	.284	.138	.092	-	-
BE10 - Se te dificulta manejar imprevistos que suceden durante las sesiones de trabajo con pacientes	.815	.292	.099	.070	-	-
BE11 - Tienes problemas para trabajar en equipo	-	-	.693	.172	.234	.049
BE12 - Entregas tus trabajos académicos después de la fecha fijada por el profesor	.100	.035	.294	.437	-	.155
BE15 - Tus múltiples ocupaciones personales o laborales no te permiten tener tiempo para realizar trabajos en equipo	.208	.109	.538	.053	-	.131
BE16 - Se te dificulta distribuir adecuadamente la carga de trabajo en tus trabajos en equipo	.094	.102	.784	.095	.113	.002

Nota: Las ponderaciones de factores >.40 están en negritas. Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales. Método de Rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Anexo 2**ESCALA DE COMPETENCIAS FUNCIONALES DE EVALUACIÓN – INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA**

José Manuel De-Loera Chávez, Kalina Isela Martínez Martínez, Joel Martínez-Soto, Ferrán Padrós Blázquez

Descripción general

El presente cuestionario busca evaluar las competencias profesionales de evaluación e intervención del estudiante de psicología siguiendo la descripción de las competencias descritas por el modelo de cubo de Rodolfa y colaboradores (2005) y utilizando como referencia las escalas publicadas por la APA en su sitio web en el apartado de Evaluación de Puntos de Referencia del desarrollo de las competencias profesionales del psicólogo (APA, 2012).

Ese cuestionario pretende ser usado por profesores que se encuentren a cargo de la formación como supervisores de estudiantes de psicología que se encuentren realizando evaluaciones e intervenciones a individuos, grupos y/u organizaciones para evaluar la adquisición de las competencias que un psicólogo debería demostrar al término de sus estudios de pregrado.

Cuenta con dos dimensiones. La primera dimensión es la referente a la competencia funcional de evaluación conformada por 36 reactivos que le solicitan indique el grado de adquisición de las competencias asociadas al desempeño del estudiante en actividades de evaluación psicológica. La segunda dimensión es la correspondiente a la competencia funcional de intervención y cuenta con 33 reactivos que también, le solicitan indique el grado de adquisición de las competencias asociadas al desempeño del estudiante en actividades de intervención psicológica.

Referencias

Rodolfa, E., Russ, B., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional psychology, 36*(4), 347-354. DOI: 10.1037/0735-7028.36.4.347

American Psychological Association (Julio, 2012). Benchmarks Evaluation System. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/graduate/benchmarks-evaluation-system.aspx>

Comenzamos

Nombre del alumno evaluado: _____	Fecha: _____
Nombre del profesor que evalúa: _____	
Materia: _____	Semestre: _____

Considere los siguientes conceptos

COMPETENCIA

Definición: Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al individuo realizar una actividad de manera que es apropiada para un estándar establecido por el contexto en el cual se desarrolla y que pueden ser perfeccionadas mediante acciones formativas.

COMPETENCIA FUNCIONAL DE EVALUACIÓN

Definición: Es la competencia que posee el psicólogo profesional para realizar evaluaciones y diagnóstico de problemas, capacidades y asuntos relacionados con individuos, grupos y/o organizaciones.

Cuenta con las siguientes dimensiones

- A. Medición y psicometría: Demuestra competencia en la construcción de instrumentos de evaluación, identificación de los alcances y limitaciones de diferentes medidas de evaluación y, es competente en seleccionar las medidas de evaluación apropiadas para dar respuesta a las necesidades de individuos, grupos y/u organizaciones**

Instrucciones específicas: A continuación, se le presentan una serie de competencias que posee un psicólogo profesional, marque una X en el **No la posee**, si el desempeño contextual del alumno no muestra indicadores de poseer la competencia que se describe; una X en **La está desarrollando**, en el caso en que el alumno muestre algunos indicadores de poder realizar la competencia descrita o demuestra ser capaz de realizarla en situaciones controladas y; una X en **La ha adquirido**, cuando el alumno desempeñe la competencia de manera autónoma en el contexto natural.

El estudiante...			
	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
1. Conoce los elementos básicos para redactar metas y objetivos de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conoce distintos métodos de evaluación psicológica para diferentes ámbitos de aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
3. Redacta metas y objetivos de evaluación consistentes con el método de evaluación elegido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Redacta hipótesis coherentes con el método de evaluación y el comportamiento a evaluar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Implementa al menos dos diferentes métodos y recursos para evaluar un mismo comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
6. Identifica responsablemente cuáles son los métodos y recursos más apropiados, considerando su validez y confiabilidad para evaluar un comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Aplicación de métodos: Demuestra competencia para la administración, calificación e interpretación de las medidas de evaluación, modelos y técnicas, incluyendo el uso de registros de observación, instrumentos de evaluación psicológica y entrevista clínica, reconociendo sus fortalezas y limitaciones para el diagnóstico y formulación de un plan de intervención para dar respuesta a las necesidades de individuos, grupos y/o organizaciones.

El estudiante...			
	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
7. Reconoce que todo método y medio posee alcances y limitaciones para evaluar un comportamiento elegido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Conoce todos los elementos relevantes de un reporte de sesión de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Conoce recursos de evaluación para los problemas psicológicos más comunes en la población que va a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
10. Realiza diferentes tipos de entrevista psicológica dependiendo del comportamiento elegido a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Realiza diferentes tipos de registros de observación dependiendo del comportamiento elegido a evaluar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Aplica instrumentos de evaluación psicológica siguiendo adecuadamente los pasos contenidos en los manuales de aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Diseña planes de evaluación apropiados para los comportamientos elegidos a evaluar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Selecciona recursos de evaluación para maximizar la amplitud de su evaluación y minimizar sus limitaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Reporta sesiones de evaluación con todos los elementos necesarios para comprender el proceso de evaluación realizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
16. Selecciona responsablemente los recursos de evaluación más adecuados considerando la confiabilidad y validez que han mostrado en la literatura científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Tiene cuidado de las condiciones en las que aplica los recursos de evaluación para que los resultados sean un buen reflejo de lo que se evalúa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Interpreta los resultados sin generalizar afirmaciones más allá de las cuales el medio de evaluación fue construido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Redacta de forma cuidadosa sus reportes de sesiones de evaluación para cuidar la confidencialidad de sus evaluados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Diagnóstico: Demuestra competencia para identificar los indicadores de alteración en el comportamiento de un individuo, grupo y/u organización desde un modelo teórico particular, considerando las diferencias culturales, la etapa de desarrollo y la diversidad humana, y emite un juicio razonado acerca de las áreas problemáticas y posibles oportunidades para una intervención.

El estudiante...	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
20. Identifica los indicadores de alteración en el comportamiento de un individuo, grupo y/u organización desde un modelo teórico particular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Identifica los indicadores de alteración en el comportamiento de un individuo, grupo y/u organización considerando la etapa de desarrollo y la propia diversidad humana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Identifica los indicadores de alteración en el comportamiento de un individuo, grupo y/u organización considerando el contexto en el que se produce el comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
23. Realiza diagnósticos diferenciales utilizando los datos recabados por los recursos de evaluación usados desde un modelo teórico particular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Efectúa un diagnóstico diferencial utilizando los datos recabados por los recursos de evaluación usados considerando los cambios en el desarrollo humano y su diversidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Realiza diagnósticos diferenciales utilizando los datos recabados por los recursos de evaluación usados considerando el contexto en el que se produce el comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
26. Es consciente de que cada marco teórico en psicología representa una manera diferente de comprender el comportamiento humano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Conceptualización y recomendaciones: Demuestra competencia en la formulación de casos y la preparación de reportes que describen un proceso diagnóstico en el cual se articulan los resultados de las medidas de evaluación con la teoría particular con la que se evaluó.

El estudiante...			
CONOCIMIENTOS	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
27. Conoce los elementos necesarios para elaborar reportes que describen un proceso diagnóstico en el cual se articulan los resultados de las medidas de evaluación con la teoría particular desde la que se evaluó	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Conoce los elementos necesarios para formular casos y elaboración de reportes claros y precisos que permiten la comunicación con otros profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
29. Elabora reportes que describen un proceso diagnóstico en el cual se articulan los resultados de los recursos de evaluación con la teoría particular desde la que se evaluó	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Formula casos y prepara reportes claros y precisos que permiten la comunicación con otros profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			

31. Elabora un documento formal de diagnóstico diferencial que indique claramente los pasos de un procedimiento de evaluación empleado que cuida la confidencialidad de su evaluado

E. Comunicación de los hallazgos: Demuestra competencia en la comunicación de los resultados de un proceso diagnóstico de manera verbal y por medio de la elaboración de un reporte claro y conciso que refleja los resultados de las medidas de evaluación al tiempo que describe los alcances y limitaciones del proceso diagnóstico.

El estudiante...

	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
32. Conoce los elementos de un reporte en el que describe un proceso diagnóstico que integra los resultados de los recursos de evaluación, considerando sus alcances y limitaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Identifica los elementos que posee una comunicación clara y precisa de los hallazgos de un proceso diagnóstico considerando las características del individuo, grupo y/u organización que solicitó el proceso de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
34. Elabora un reporte en los cual se describe el proceso diagnóstico en donde se integran los resultados de los recursos de evaluación, considerando sus alcances y limitaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Comunica clara y precisamente los hallazgos de un proceso diagnóstico, considerando las características del individuo, grupo y/u organización que solicitó el proceso de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
36. Adapta su lenguaje para que el individuo o grupo que solicitó el proceso de evaluación comprenda el diagnóstico que se desprende de la integración de los resultados de los recursos de evaluación utilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMPETENCIA FUNCIONAL DE INTERVENCIÓN

Definición: La competencia que posee el psicólogo profesional para diseñar y realizar intervenciones para aliviar el sufrimiento y promover la salud y bienestar de los individuos, grupos y/u organizaciones.

Cuenta con las siguientes dimensiones

A. Conocimiento de las intervenciones: Demuestra competencia para la selección de la intervención adecuada para las necesidades del cliente, considerando las fortalezas y limitaciones del enfoque teórico y metodológico del cual deriva la intervención, mostrando preferencia por las intervenciones que se han mostrado efectivas en el tratamiento de las necesidades del individuo, grupo y/u organización.

El estudiante...			
	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
1. Analiza las propuestas metodológicas de intervención más adecuadas para dar respuesta a las necesidades del cliente, considerando su etapa de desarrollo y contexto social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conoce las propuestas metodológicas más adecuadas para los problemas más comunes en la población en la que va a intervenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
3. Selecciona las propuestas metodológicas de intervención que son más adecuadas para dar respuesta a las necesidades del cliente, considerando su etapa de desarrollo y su contexto social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
4. Opta por dar mayor preferencia a propuestas metodológicas que han demostrado ser efectivas en los estudios clínicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Diseño de la intervención: Demuestra competencia para diseñar intervenciones fundamentadas en un procedimiento de evaluación previo, que sean comprensibles y basadas en un marco teórico consistente con el utilizado en la evaluación, teniendo preferencia por el uso de estrategias que han mostrado eficacia en la literatura para dar respuesta a la necesidad de un individuo, grupo y/u organización. La intervención requiere ser sensible a las características culturales, sociales y a la diversidad humana

El estudiante...

	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
5. Conoce los elementos que debe poseer un buen diseño de intervención. Es decir, cuenta al menos con un objetivo claro, estrategias consistentes con el objetivo y una estrategia de evaluación para indicar si el objetivo se logró o no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Identifica las condiciones culturales, contextuales y de la diversidad humana que pueden afectar una intervención psicológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
7. Diseña intervenciones considerando un proceso de evaluación previo desde un mismo modelo teórico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Adapta sus diseños de intervención para que sean pertinentes a las condiciones culturales, contextuales y de la diversidad humana de quien solicitó una intervención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Diseña intervenciones con actividades protocolizadas que sean coherentes con su objetivo de intervención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
10. Prefiere incluir en su diseño de intervención solo estrategias de intervención que han mostrado evidencia para dar respuesta a las necesidades que presenta el cliente según la literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Destrezas: Demuestra competencia en el uso de comportamientos interpersonales que le permiten implementar intervenciones eficaces con diferentes poblaciones, actuando efectivamente ante situaciones inesperadas durante la intervención y buscando consejo con profesionistas con más experiencia para que supervisen su proceder.

El estudiante...

	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
11. Conoce los indicadores observables de una interacción positiva con su cliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Describe los pormenores más relevantes de un caso a su supervisor o profesor encargado de sus prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
13. Establece alianzas terapéuticas con sus clientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Establece <i>rapport</i> con sus clientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Utiliza sus competencias clínicas para realizar intervenciones eficaces ante situaciones inesperadas, como una crisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Utiliza sus destrezas clínicas al realizar confrontaciones con sus clientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Es capaz de realizar intervenciones tanto a nivel individual como grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
18. Reconoce la importancia de pedir consejo a un profesional con más experiencia para supervisar su proceder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Reconoce la importancia de mantener buenas interacciones con su cliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Implementación de la intervención: Demuestra competencia en la implementación de estrategias de intervención eficaces para dar respuesta a las necesidades del individuo, grupo y/u organización, sensibles al contexto cultural, social, a las características de los clientes y sus valores y considerando la diversidad humana. Prefiriendo aquellas estrategias de intervención que han mostrado eficacia.

El estudiante...

	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
20. Conoce la importancia de colaborar con otros proveedores de servicios de salud o profesionales implicados en un caso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
21. Aplica estrategias de intervención diseñadas para dar respuesta a las necesidades del cliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Colabora con otros proveedores de servicios de salud o profesionales implicados en un caso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Implementa estrategias de intervención que se derivan de un mismo marco teórico o metodológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
24. Prefiere implementar estrategias de intervención que han mostrado evidencia para dar respuesta a las necesidades que presenta el cliente según la literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Mantiene relaciones respetuosas con otros proveedores de servicios de salud o profesionales implicados en un caso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Evaluación del progreso: Demuestra competencia para evaluar el progreso del tratamiento, y de realizar modificaciones al diseño del tratamiento según sea necesario para favorecer la adherencia terapéutica y la eficacia de la intervención, asimismo evalúa su propio desempeño como terapeuta y busca consejo de un psicólogo con más experiencia para supervisar su proceder.

El estudiante...	No la posee	La está desarrollando	La ha adquirido
CONOCIMIENTOS			
26. Reconoce la importancia de realizar ajustes y modificaciones a la implementación de la intervención con base en un proceso de evaluación continua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Conoce los elementos que debe poseer un documento integrador del proceso de evaluación e intervención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HABILIDADES			
28. Evalúa su intervención considerando los criterios que establece el marco teórico desde el cual se desprende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Realiza ajustes y modificaciones a la implementación de la intervención con base en un proceso de evaluación continua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Elabora un diseño de evaluación adecuado para la intervención realizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Conoce los elementos que debe poseer un documento integrador del proceso de evaluación e intervención en donde se describen las actividades realizadas, sus resultados y un análisis sobre alcances y limitaciones del trabajo realizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTITUDES			
32. Compara constantemente los resultados de su intervención con la demanda que realizó el cliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Elabora un documento integrador del proceso de evaluación e intervención manteniendo la confidencialidad de su cliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

